§ 20 Aufbewahrung u. Anwendung des
[illegible] [illegible].
Hemmende die Sonne nicht p. 174. 177.
Arbeit u. Erfolg. p. 337.

Pädagogische Bibliothek.
Zweiter Band.

# Lehrbuch der Pädagogik

von

Dr. J. Chr. Gottlob Schumann,
Königl. Regierungs- und Schulrat in Trier.

Zweiter Teil.
Die systematische Pädagogik und die Schulkunde.

Sechste Auflage.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1882.

# Lehrbuch der Pädagogik

von

**Dr. J. Chr. Gottlob Schumann,**

Königl. Regierungs- und Schulrat in Trier.



## Zweiter Teil.

Die systematische Pädagogik und die Schulkunde.

Sechste Auflage.

**Hannover.**
Verlag von Carl Meyer.
**(Gustav Prior.)**
1882.

Hofbuchdruckerei der Gebr. Jänecke in Hannover.

# Vorrede zur ersten Auflage.

Indem ich den zweiten Teil dieses Lehrbuches hiermit ausgehen lasse, kann ich nicht unterlassen, der freundlichen Beurteilung und Aufnahme zu gedenken, welche der erste Teil in pädagogischen Kreisen erfahren hat. Ich werde die mir freundlich gegebenen Winke nicht unbeachtet lassen.

Auch in diesem zweiten Teile habe ich mich von Hadersachen fern gehalten, habe das bewährte Gute in erste Reihe gestellt und habe abweichende Ansichten ohne beißende Polemik angeführt, da es mir sowohl pädagogisch als auch didaktisch richtig erscheint, daß der junge Seminarist nicht, ehe er eigene Einsicht in die Sache erlangt hat, durch all das gehässige Parteigezänke hindurchgeführt wird. Erst soll er wenigstens die Sachen kennen lernen, um deren Ausführung der Streit herrscht. Dabei kann ich allerdings nicht dem Verfahren derjenigen beistimmen, welche meinen, den Zögling dadurch vor Irrgängen bewahren zu können, daß sie ihm jede abweichende Ansicht sorgfältig verbergen. Ich habe darum meine Anschauung schlecht und recht vertreten, habe sie nicht etwa durch das Ansehen meiner eigenen Person gedeckt, sondern mich auf anerkannte Meister berufen, habe aber auch die abweichenden Ansichten hervorragender Männer berücksichtigt. Ich glaube, daß dieses Verfahren mir den Blick frei gemacht hat für manches Gute, welches Pädagogen anderer Richtung erarbeitet haben für unsere liebe deutsche Schule, der wir alle dienen wollen nach bestem Wissen und Gewissen. Ich habe vom christlichen Standpunkte aus das Ideal des deutschen Lehrers zu zeichnen gesucht und habe dabei mit festem Blicke, den die Liebe zu unserm Volke verleiht, in das wirkliche Leben geschaut, um überall das hervorzuheben, was das Gedeihen unserer Volkserziehung fördern kann. Das wird man dem Buche überall anmerken.

In betreff der Ausführung bemerke ich nur, daß vielfache Verweisungen in der Unterrichts- und Erziehungslehre auf die Psychologie und Ethik den Schüler merken lassen sollen, daß die grundlegenden Wissenschaften nicht nur zufällig an der Spitze stehen, sondern keinen Augenblick dem Lehrer aus den Augen verschwinden dürfen, damit er sich immer des hohen Zieles und der in der Menschennatur begründeten Wege dazu bewußt bleibe. Im Seminar geben diese Rückbeziehungen zugleich Gelegenheit zu tieferer Fundamentierung und um bei dieser Anwendung die Psychologie den Zöglingen immer anschaulich zu erhalten. Wenn aber in der Psychologie schon pädagogische Fragen angedeutet sind, so sollen diese den Zögling erinnern, wozu die Psychologie hier getrieben wird.

Die Logik hat ihre Stelle im Anfange der Unterrichtslehre da erhalten, wo sie für den weiteren Fortschritt besonders nötig ist. Ich habe sie in ziemlicher Ausdehnung gegeben, um nicht für Anstalten, in denen man, z. B. im deutschen Unterrichte, weiter auf sie eingehen will, gleich ein anderes Buch noch nötig zu machen. Für unsern Zweck kann, wie auch der Druck an einzelnen Stellen andeutet, manches ausgelassen werden.

Der Verleger hat mit anerkennenswerter Liberalität das Buch ausgestattet und dabei den Preis so billig gestellt, daß dasselbe überall in den Kreisen, für welche es zunächst bestimmt ist, Eingang finden kann.

Den Lehrer, der es seinem Unterrichte zu Grunde legt, drängt es nicht in den Hintergrund, denn es sind, namentlich in der Unterrichtslehre, kurze Sätze gegeben mit der Andeutung für weitere unterrichtliche Begründung und zwar meist mit den Worten bewährter Meister. Ich habe mir diese Selbstverleugnung, welche mehr Mühe gemacht hat als eine eigene kurze Begründung, deshalb auferlegt, um den Zögling immer auf die Schätze unserer pädagogischen Litteratur hinzuweisen, damit er sich eifrig zu den Füßen der Meister setze, um selber zum Meister an ihnen heranzureifen. Er wird dann, so hoffe ich, dies bescheidene Buch, das ihm als Wegweiser in die weiten Hallen unserer Kunst sich anbietet, nicht gleich nach der Seminarzeit in den Winkel stellen, sondern

seine Dienste auch in Anspruch nehmen, wenn er in der Fortbildung über die Grenzen des Seminarunterrichts hinausgeht. Ich selbst aber habe durch das ernste Studium der Meister, welches dadurch nötig wurde, nicht nur selber gelernt, sondern auch die freudige Überzeugung gewonnen, daß wackere Männer auf dem Plane stehen, um unserm deutschen Volke das edle Kleinod, seine Volksschule, immer herrlicher auszugestalten zum Segen unseres Volkslebens. Wenn dies Buch mit dazu dient, junge Lehrer bei der Einführung in die Pädagogik jenen Männern als gelehrige Schüler zuzugesellen, daß sie von ihnen sich begeistern lassen für das hohe Amt eines christlich-deutschen Lehrers, dann erfüllt es seine Aufgabe und meines Herzens Wunsch.

Alfeld, im November 1874.

## Aus den Vorreden zur zweiten bis fünften Auflage.

Nach kurzer Frist schon ist eine zweite, dritte und vierte Auflage nötig geworden. Es ist bei diesen keine Arbeit gespart, um das Buch, welches eine so freundliche Aufnahme gefunden hat, für seinen Zweck immer brauchbarer zu machen. Die Winke, welche dem Verfasser zugegangen sind, hat derselbe, soweit sie mit den inzwischen gemachten eigenen Erfahrungen übereinstimmten, gern berücksichtigt, so daß Überflüssiges ausgeschieden ist, Andeutungen zu weiteren Ausführungen gegeben sind, die Litteratur eine sorgfältige Beachtung erfahren hat, der Ausdruck präciser geworden und der Druck übersichtlicher hergestellt worden ist. Die vierte Auflage schließt sich, um den Gebrauch beider Auflagen neben einander zu erleichtern, eng an die dritte an. Dagegen hat der Verfasser bei der fünften Auflage, welche der vierten innerhalb Jahresfrist nachgefolgt ist, besonders die psychologischen Grundlagen sorgfältig aufs neue durchgearbeitet, um sie in Verbindung mit den pädagogischen Regeln zu setzen, und auch in anderen Partieen hat er die neueren Arbeiten gehörig berücksichtigt, so daß er hoffen darf, das Buch werde auch in der neuen Auflage neue Freunde sich gewinnen und der Schule nützen.

Alfeld, 1875, 1876, 1877.

## Vorrede zur sechsten Auflage.

Nachdem inzwischen der Leitfaden der Pädagogik in drei Auflagen erschienen ist, hat sich auch die Herausgabe der sechsten Auflage des Lehrbuchs nötig gemacht, und ich habe bei derselben keine Mühe gespart, um gerechten Ansprüchen zu entsprechen. Die Psychologie ist in fast allen Teilen auf Grund der neueren Arbeiten, welche S. 65 u. a. angeführt sind, gesichtet; neu hinzugekommen ist § 23 über das Lehrverfahren, und überall ist in der Unterrichts- und Erziehungslehre auf die Psychologie verwiesen, um die Regeln anschaulich zu begründen. Von Parteigezänk habe ich das Buch auch jetzt frei gehalten, obgleich der Anlaß dazu nahe gelegen hätte; ich wollte aber lieber der Sache dienen, als von Hadersachen reden. Ich gebe mich darum der Hoffnung hin, daß auch die neue Auflage Nutzen stiften werde für unsere Schule, der auch in meinem neuen Amte meine ganze Liebe gehört.

Trier, Ostern 1882.

**Dr. G. Schumann.**

# Inhaltsverzeichnis.

Zweiter Teil.

## Die systematische Pädagogik.

## Dritter Abschnitt.

## Die Schulordnung oder die Schulkunde.

# Zweiter Teil.
# Die systematische Pädagogik.

## § 1.
## Begriff und Aufgabe der systematischen Pädagogik.

Die Geschichte der Pädagogik hat gezeigt, wie in den verschiedenen Zeiten erzogen wurde, wie aus der Praxis allmählich sich die Theorie entwickelte, wie diese auf die Praxis bald günstig, bald ungünstig wirkte, wie die Pädagogik als Wissenschaft verschieden aufgefaßt und bearbeitet wurde, und wie die große, dem Menschengeschlechte gegebene Aufgabe der Erziehung mehr und mehr ihrer vollendeten Lösung sich nähert.

Die systematische Pädagogik stellt dar, welche Aufgabe die Erziehung auf Grund der bis jetzt gewonnenen Erkenntnis des menschlichen Wesens und auf Grund der Verhältnisse unserer Zeit zu lösen hat, und giebt die Mittel und Wege zur Lösung dieser Aufgabe an. Sie lehrt zuerst das menschliche Wesen nach Leib und Seele kennen (anthropologische und psychologische Grundlagen), um auf Grund dieser Erkenntnis die Wege zum Ziele und mit Hülfe der Ethik (der ethischen Grundlagen) die Aufgabe und das Wesen der Erziehung zu bestimmen. Aus diesen Grundlagen entwickelt sie dann in der Methodenlehre unter steter Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse, der relativen Möglichkeiten, die Wege zur Erreichung der gefundenen Aufgabe durch Unterricht und Erziehung und zeichnet endlich die Gestaltung der Schule als der Erziehungsanstalt, in welcher der künftige Lehrer und Erzieher besonders zu wirken hat, in der Schulordnung und Schulkunde.

Vergl. Teil I. § 1—3.

## Erster Abschnitt.
## Allgemeine Erziehungslehre (pädagogische Fundamentallehre).

## § 2.
### I. Der Gegenstand der Erziehung: Das Kind nach Leib und Seele.
### (Anthropologische und psychologische Grundlagen.)

1) Jeder Erzieher muß den Gegenstand, den er erziehen will, und das Ziel, zu dem er erziehen soll, kennen lernen. Der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch, ihn lehrt die Anthropologie und

Psychologie kennen. Das Ziel, welches die Erziehung zu erreichen hat, bestimmt die Ethik. Diese Wissenschaften sind die Grundlagen, auf denen die Pädagogik sich aufbaut, von denen sie Gestaltung empfängt bis in die einzelnen Teile.

„Die Ethik ist es, welche erst die Pädagogik aus sich erzeugt, und es können daher nur aus jener als der begründenden Wissenschaft die Aufgaben der Erziehung abgeleitet werden. Von wesentlich anderer Art ist dagegen das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. Sobald wir die Aufgaben kennen, welche die Erziehung sich zu setzen hat, gilt die nächste Frage den Mitteln zu ihrer Lösung. Diese Frage ist noch nicht genügend beantwortet, wenn untersucht ist, welche Mittel überhaupt zum Zwecke führen, sondern hauptsächlich handelt es sich darum, zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir sie wirken lassen müssen, um den Zweck zu erreichen. Darüber kann uns nur die Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese ist deshalb die wesentlichste Hülfswissenschaft der Pädagogik, sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke giebt." (Waitz.) In der Chemie kann ich z. B. die Stoffe ganz ohne Kenntnis ihrer Eigenschaften mischen, dann werde ich das Ergebnis nicht im voraus bestimmen können. Ich kann aber auch bei einem Experimente alle bekannten chemischen Gesetze beachten, dann werde ich den Erfolg mit Sicherheit voraus bestimmen können. In der Pädagogik haben wir es mit einem Experimente auf dem Gebiete des geistigen Lebens zu thun, und zwar wollen wir ein ganz bestimmtes Resultat erzielen; wir müssen uns daher nach der Psychologie richten, welche uns Aufklärung über die Gesetze des geistigen Geschehens giebt.

„Zu dem Informieren dient viel, wenn man die Psychologiam empiricam gelernt hat, damit man nicht nur die unterschiedlichen Seelenkräfte verstehen lernt, sondern auch dadurch siehet, wie man solche bei jungen Leuten exkolieren müsse, und durch was für eine Seelenkraft diese und jene Materie gefaßt werden soll. Es dient aber auch das Informieren dazu, daß man in der Psychologie nicht nur gewisser werden, sondern auch weiter kommen kann. Wenn man bei vielerlei Menschen von unterschiedlichem Alter aufmerksam ist, was für Veränderungen in ihrer Seele vorgehen, was sie dazu veranlaßt, was daraus entsteht; warum der eine etwas leicht faßt, der andere aber schwer; warum der eine etwas leicht und lang behält, der andere nicht; warum bei dem einen dies, bei dem andern etwas anderes anschlägt; auf was für Art die Seelenkräfte zunehmen; wie sie gehindert oder gar verschlimmert werden; wie eine Seelenkraft der andern hinderlich, aber auch förderlich werden könne; wenn ein Lehrmeister bei dem Informieren auf dergleichen Sachen merkt, so kann er mitlernen und eine gute Erkenntnis der Seele bekommen." (Flattich.)

2) Die Anthropologie, die Wissenschaft vom Menschen, zerfällt nach der gewöhnlichen Einteilung des Menschenwesens in Leib und Seele in zwei Teile: a. Leibeslehre (Somatologie) und b. Seelenlehre (Psychologie).

Die heilige Schrift redet 1 Mose 2, 7; 1 Thess. 5, 23 von Leib, Seele und Geist im Menschen (Trichotomie), aber auch wieder Jak. 2, 26; 1 Kor. 7, 34

von Leib und Seele (Dichotomie), wie auch der Katechismus im ersten Artikel mit „Leib und Seele“ das ganze Menschenwesen bezeichnet.

## § 3.

## A. Die Leibeslehre.

1) Die Leibeslehre zerfällt in die Anatomie, welche mit den Bestandteilen des Körpers, der Struktur und Textur der Organe, der Knochen, Bänder, Muskeln, Nerven, Eingeweide und Gefäße, mit ihrer Verbindung und Zusammensetzung uns bekannt macht, und in die Physiologie, welche die Leistungen der einzelnen Organe beschreibt und von den Gesetzen handelt, nach welchen die Verrichtungen des menschlichen Organismus erfolgen.

Die Leibeslehre gehört in den Seminaren in die Naturgeschichte, so daß das Nähere jenem Unterrichte sowie dem Turnunterrichte, in welchem der Seminarist die nötigen Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers erhalten soll, überlassen bleiben kann.

*Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Leipzig, Keil.

2) Auf die Leibeslehre gründet sich die leibliche (physische) Erziehung, welche, da der Leib Organ des Geistes ist und auf dessen ganze Entwickelung und Thätigkeit einen wichtigen Einfluß hat, eine sittliche Notwendigkeit ist. Der Leib ist der Tempel des heiligen Geistes (1 Kor. 6, 19; 2 Kor. 3, 16, 17).

„Ein gutes Werkzeug braucht zur Arbeit ein Arbeiter
Und gute Waffen auch zum Waffenstreit ein Streiter.
Du Streiter Gottes und Arbeiter, merk's, o Geist,
Daß deines eignen Leibs du nicht unachtsam seist.
Das ist dein Arbeitszeug, das ist dein Streitgewaffen,
Das halte wohl im stand, zu streiten und zu schaffen!
O, wie du dich bethörst, wenn du den Leib zerstörst,
Der dir so angehört, wie du Gott angehörst.
Wie du Gott angehörst, so hört dein Leib dir an,
Und ohne deinen Leib bist du kein Gottesmann.“ (Fr. Rückert.)

„Sorget für eure Gesundheit, denn ohne sie vermag man nichts.“ (Schiller auf dem Sterbebette.)

3) Bei der leiblichen Erziehung unterscheidet man:

a. Sanitätspädagogik, von der die Diätetik, welche die Diät (Lebensordnung) vorschreibt, und die Gymnastik, welche die harmonische Totalbildung des Leibes erstrebt, Teile sind, und

b. die Heilpädagogik, welche es mit der Pflege und Erziehung kranker oder gebrechlicher Kinder zu thun hat. (Blinden-, Taubstummen-, Blödsinnigen-Anstalten, orthopädische Institute, Anstalten zur Heilung der Stotternden ꝛc. gehören hierher.)

„Ein Versäumnis in der Übung und Entwickelung der Körperkräfte ist ein Vergehen wider Gottes Willen und Ordnung, der aber wiederum nicht darüber das höhere Leben des Geistes verabsäumt sehen will. Alles, was über das Bedürfnis des Leibes, dem Geiste in angemessener Weise zu dienen,

hinausgeht und ihn selbst zum Zwecke erhebt, ist ebenso sehr einer humanen und christlichen Bildung unwürdig und darum fernzuhalten. Aus diesem Grunde darf auch alle Gymnastik, die in dem Turnen ihren berechtigten nationalen Halt und Mittelpunkt gefunden hat, niemals in Athletik übergehen oder die bloße Übung und Stärkung der Körperkräfte von den belebenden sittlichen Momenten des Mutes, der Ausdauer, der Selbstüberwindung getrennt werden. Es ist nicht zu vergessen, daß auch in einem schwachen Leibe noch der Geist mächtig und rege sein kann, der bisweilen ein so selbständig starkes und freies Leben führt, daß ihm der Leib widerwillig und wunderbar gehorchen muß, so daß nicht etwa der Geist mit seinem hinfälligen Leibe sich verstimmt und zusammenbricht wie der Virtuose mit seinem hinfälligen Instrumente." (Lübker, Grundzüge der Erziehung und Bildung für das deutsche Haus.)

Ammon, Die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege. Leipzig, Hirzel. 23. Aufl. 1880. — Dieffenbach, Heilung des Stotterns. Berlin, 1841. — *Gutzmann, das Stottern und seine gründliche Beseitigung 2c. Berlin, W. E. Angerstein. 1879. — Dr. A. Baginsky, Handbuch der Schul-Hygiene. Berlin, Denicke. — *Prof. Dr. Bock, Über die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes. Leipzig, E. Keil. 1871. — *Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. — Dr. Erismann, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. München, Rieger. — *Hufeland, Makrobiotik. Volksausgabe von Dr. Maury. Berlin, Cronbach, 1869. — *Dr. H. Klencke, Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. Leipzig, E. Kummer. 1870. — *Dr. H. Klencke, Schul-Diätetik. Leipzig, E. Kummer. 1871. — *Dr. O. W. Thomé, Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. Köln und Leipzig, H. Mayer. 1871. — Vergl. Schmids Encyklopädie der Pädagogik: Bewegungsspiele, Fröbel, Kleinkinderschule, Leibesübungen, Spiel. — *Dr. M. Kloß, Das Turnen im Spiel oder lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben. Dresden, G. Schönfeld. 1861. —*Dr. M. Kloß, Das Turnen in den Spielen der Mädchen. Dresden, G. Schönfeld. 1862. — *A. Köhler, Die Bewegungsspiele des Kindergartens. — B. v. Marenholtz-Bülow, Der Kindergarten und die Bedeutung des kindlichen Spiels. — Joseph Ambros, Spielbuch. 400 Spiele 2c. Wien. A. Pichlers Wittwe und Sohn. 1874. — Gauster, Die Gesundheitspflege im allgemeinen und hinsichtlich der Schule im besonderen. Wien. 1874. — R. Coen, Das Stottern, Stammeln, Lispeln 2c. Wien, 1877.

4) Allgemeine Regeln für die leibliche Erziehung:

a. Nahrung. 1) Gieb solche Nahrungsmittel, deren Elemente dem Bedürfnis des Organismus, der sich aus ihnen erneuern und vermehren soll, entsprechen. 2) Biete die Nahrungsmittel in solcher Form, daß ihr Gehalt nach der jedesmaligen Entwickelungsstufe der Verdauungsorgane leicht assimiliert werden kann. Muttermilch ist anfangs die beste Nahrung (Ersatz bietet in Notfällen die Liebigsche Kindersuppe), dann nicht zu sehr zusammengesetzte Speisen. Nach dem Zahnwechsel (7. bis 8. Jahr) fängt das Kind an, alle Nahrungsmittel zu verdauen. 3) Unterscheide Widerwillen gegen gewisse Speisen und Unlust; welche wegen mindern Wohlgeschmacks eine Speise verschmäht; bei ersterem wende nicht Zwang an, bei letzterer nötige, eine kleine Portion zu essen.

4) Die Menge der Nahrungsmittel richte nach dem Bedürfnis des Organismus und nach der Energie der Verdauungsorgane ein. Das Kind bedarf öfter Speise als der Erwachsene, aber nicht so viel auf einmal. 5) Gewöhne das Kind an Regelmäßigkeit im Essen. Laß langsam essen und lege die Mahlzeiten nach und nach weiter auseinander. (Jean Paul: „So frühe als möglich bestimme die Uhr die Eß- und folglich auch die Schlafzeiten, nur freilich in den ersten Jahren mit häufigeren kleineren Abteilungen.“) 6) Erschlaffe den Körper nicht durch reizende Nahrungsmittel (Gewürze) und starke Getränke. Wasser und Milch sind die besten Getränke für Kinder. 7) Vermeide kurz vor und kurz nach dem Essen anstrengende körperliche und geistige Thätigkeit. 8) Mäßigkeit im Essen und Trinken ist Sittlichkeit.

b. Die Luft. 1) Die Luft, welche das Kind atmet, muß möglichst rein sein. Lüfte fleißig Wohn-, Schlaf- und Schulzimmer, und laß das Kind viel in freier Luft sein. 2) Zu große Wärme macht schwach und weichlich. $15^0$ Réaumur Wärme ist genug für Kinder- und Schulstube. 3) Zu kalte und schneidende Luft schadet kleineren Kindern. Besonders vermeide rasche Temperaturwechsel, lasse aber bald die Kinder im ungeheizten Zimmer schlafen. 4) Übe die Atmungswerkzeuge, indem du das Kind öfter tief aufatmen und sich ordentlich bewegen läßt. 5) Halte durch fleißiges Waschen und Baden die Haut rein, damit sie thätig ist und sich gegen schädliche Einflüsse abhärtet.

c. Der Schlaf. 1) Das Maß des Schlafes richtet sich nach der Altersstufe. Jüngere Kinder schlafen länger als ältere. 2) Dem Schlafe dürfen starke geistige und körperliche Anstrengungen nicht unmittelbar voraufgehen, denn sie machen den Schlaf unruhig. 3) Wecke das Kind nicht barsch auf, denn das erschüttert das Nervensystem. 4) Laß das Kind am Tage sich tüchtig tummeln; denn wer gut wacht, schläft gut.

d. Die Bewegung. 1) Die Muskeln müssen in Thätigkeit gesetzt werden, damit sie sich kräftigen. 2) Die Muskeln müssen absichtlich geübt werden, damit sie dem Geiste in Arbeit und Spiel dienen. 3) Halte Maß in der Bewegung, und wechsele zwischen Thätigkeit und Erholung richtig ab. 4) Übe nicht einseitig einzelne Muskeln, sondern alle. Arm-, Rumpf- und Fußmuskeln übe in gymnastischen Spielen und körperlichen Arbeiten, die Hand durch Schreiben, Zeichnen und die Fingerfertigkeiten in den Handarbeiten und Spielen auf Instrumenten, die Sprachorgane im Sprechen und Singen, die Augenmuskeln durch Zeichnen 2c.

e. Die Sinne. 1) Vermeide zu starke und zu schwache Sinnesreize. Grelles und schnell wechselndes Licht schadet ebenso als Anstrengung der Augen in der Dämmerung. Starkes Geräusch erschüttert den ganzen Organismus des Kindes. 2) Halte die Sinnesorgane rein. 3) Spanne einen Sinn nicht allzu lange an, damit er nicht erschlafft. 4) Übe alle Sinne zu allseitiger Auffassung der Außenwelt.

Man zweifelt wohl nicht daran, daß man die Kinder sprechen und denken lehren müsse, vergißt aber, daß man sie zuerst tasten, sehen, hören,

schmecken und fühlen lehren muß, um den Geist zu entwickeln; denn die Sinne sind die Thore des Geistes.

f. Die Nerven. 1) Da die Nerven besonders der geistigen Thätigkeit dienen, so dauere die geistige Anstrengung erst nach und nach länger an. 2) Die Geistesarbeit wechsele mit der Erholung richtig ab. Zwischen je zwei Unterrichtsstunden sei immer eine Pause zur Erholung. (Zahl der Schulstunden [20, 26, 32], Spiel.) 3) Wechsele in den geistigen Thätigkeiten ab, das erhält Leib und Seele frisch.

g. Die Kleidung. 1) Die Kleidung sei der Jahreszeit angemessen, weder zu warm noch zu leicht. 2) Die Kleidung sei einfach und bequem, damit den Gliedern Spielraum bleibt. 3) Die Kleidung sei rein. Wechsele oft die Leibwäsche. 4) Vermeide warme Kopfbedeckung.

h. Allgemeines. 1) Stärke den Körper durch Arbeiten, längere Spaziergänge, Reisen („Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge.“ Seume.) 2) Mache den Körper geschickt durch Spiel, Arbeiten und Turnen. 3) Härte ihn ab durch Arbeit, Marschieren, Schwimmen (Turnen) und Beherrschen des Schmerzes.

„Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Mutes ist, schon geistig nötig. Ihr Zweck und Erfolg ist nicht sowohl Gesundheitsanstalt und Verlängerung des Lebens, als die Aus- und Zurüstung desselben wider das Ungemach und für Heiterkeit und Thätigkeit.“ (Jean Paul.)

## § 4.

## B. Die Seelenlehre (Psychologie).

1) Die Seelenlehre hat die Aufgabe, die inneren Veränderungen, welche man Seelenzustände nennt, zu beschreiben und zu ordnen, deren Ursachen und Gesetze aufzusuchen und darzustellen und über das Wesen der Seele selbst Aufschluß zu geben.

Die rationale Psychologie geht von dem Begriffe der Seele aus und leitet aus demselben die Gesetze des Seelenlebens ab (deduktive, synthetische Methode), die empirische geht von der Beschreibung der einzelnen Erscheinungen aus, leitet daraus durch Abstraktion die Gesetze ab und schließt von der Beschaffenheit dieser Gesetze auf das Wesen der Seele (induktive Methode). Wir folgen meist diesem letzten Wege.

2) Die Hauptquelle der Psychologie ist die Selbstbeobachtung, durch welche wir die Vorgänge in unserm Innern auffassen. Dieselbe ist nicht leicht und nicht vollständig genau, denn: 1) Es kostet große Anstrengung, sich selbst in Subjekt und Objekt (Beobachter und Beobachtetes) zu teilen. 2) Die inneren Erscheinungen gehen schnell vorüber, so daß sie entweder schon vorüber sind, ehe wir sie beobachten können, oder an Stärke abnehmen, wenn wir sie beobachten. Wer beobachten will, wie das Einschlafen vor sich geht, schläft nicht ein, und während er einschläft, vergißt er die Beobachtung (Zorn, Lustigkeit). 3) Sie kann nicht lange fortgesetzt werden und erfordert viel Übung. 4) Sie wird gefälscht

durch Eigenliebe und Hochmut, welche sich gern bei der Darstellung des Beobachteten (Matth. 7, 3) und bei Führung eines Tagebuchs hervordrängen, weil man sich nicht gestehen mag, welch schlechte Bekanntschaft man an sich selbst gemacht hat.

„Es ist wohl angenehm, sich mit sich selbst
Beschäft'gen, wenn es nur so nützlich wäre.
Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen; denn er mißt nach eignem Maß
Sich bald zu klein und leider oft zu groß.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur
Das Leben lehret jedem, was er sei." (Göthe, Tasso 2, 3.)

3) Die Selbstbeobachtung wird ergänzt durch die Beobachtung anderer.

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;
Willst du die andern versteh'n, blick' in dein eigenes Herz." (Schiller.)

Freilich beruht unser Wissen von dem innern Zustande anderer Wesen nur auf der Deutung ihrer Äußerungen (Worte, Mienen) und gründet sich nur auf das Bewußtsein dessen, was bei ähnlichen Erscheinungen in uns selbst vorgeht (Schamröte 2c.). „Der Mensch, sobald er bemerkt, daß man ihn beobachtet und zu erforschen sucht, wird entweder leicht verlegen (geniert) erscheinen, und da kann er sich nicht zeigen, wie er ist, oder er verstellt sich, und da will er nicht gekannt sein, wie er ist." (Kant.)

4) Außer den psychologischen Schriften und der heiligen Schrift, welche in den Charakteren, die sie vorführt, in den Psalmen, Propheten und Lehrschriften eine unerschöpfliche Fülle Belehrung über das Seelenleben bietet, sind die Dichter, welche das, was man im Herzen trägt, aber nicht aussprechen kann, in die entsprechende Form gefaßt und gedeutet haben, Geschichte, Biographieen, welche uns das Werden menschlicher Persönlichkeiten vor Augen stellen, Reisewerke, statistische Nachweise, Kriminalfälle u. s. w. Hülfsquellen zur Kenntnis seelischer Vorgänge.

„Innere Wahrnehmung, Umgang mit Menschen auf verschiedenen Bildungsstufen, die Beobachtungen des Erziehers und Staatsmannes, die Darstellungen der Reisenden, Geschichtschreiber, Dichter und Moralisten, endlich Erfahrungen an Irren, Kranken und Tieren, geben den Stoff der Psychologie." (Herbart.)

5) Die seelischen Vorgänge sind Vorstellen, Fühlen und Begehren mit dem Wollen.

6) Wir berücksichtigen auch die Fragen nach dem Verhältnis von Leib und Seele und behandeln daher die Psychologie in folgenden Abschnitten:

a. die Seele und ihr Verhältnis zum Leibe,
b. die vorstellende Seele,
c. die fühlende Seele,
d. die begehrende und wollende Seele.

## § 5.

### a. Die Seele und ihr Verhältnis zum Leibe.

1) Wir nehmen in unserm Bewußtsein eine Mannigfaltigkeit geistiger Thätigkeiten (Denken, Fühlen, Wollen) wahr; dieselben können aber nicht bestehen, ohne daß ein selbständiges Innere ist, in dem sie vorgehen. Wir nennen dies Innere, welches wir als ein von dem Leibe verschiedenes Wesen annehmen, Seele, Geist, auch Ich.

Man hat gesagt, die Seele sei mit dem Leibe dasselbe (identisch); aber der Leib wechselt seine Bestandteile im Stoffwechsel, und die Seele bleibt dieselbe; ganze Glieder des Leibes (Arme, Beine, Sinnesorgane) gehen verloren, und die Seele bleibt in ihrer Thätigkeit unverletzt.

Andere haben gesagt, Gehirn und Seele seien identisch. Allerdings findet zwischen der Gehirnbildung und der geistigen Fähigkeit eine gewisse Harmonie statt, aber es giebt auch viele Ausnahmen. Das Gehirn des kunstsinnigen Bibers ist unentwickelter als das des Delphins. Hund, Elefant, Pferd werden in der Bildung des Gehirns vom Affen übertroffen, stehen aber in Fähigkeiten nicht unter ihm. Kretins haben bisweilen nicht allein ein großes, sondern auch wohlgewundenes Gehirn. Auch lehrt die Erfahrung, daß Menschen Teile des Gehirns verlieren, ohne daß die Thätigkeit der Seele verletzt wird, und daß, da der Mensch weder absolut noch relativ das schwerste Gehirn hat, weder die absolute noch relative Größe und Schwere des Gehirns die geistigen Fähigkeiten bestimmt. Auch verwechselt der Materialismus Vermittelung und Ursache, denn daß das Denken nicht ohne Gehirn geschieht, ist noch nicht dasselbe, daß es durch das Gehirn erzeugt wird.

2) Das Bewußtsein bleibt ein und dasselbe bei den Veränderungen des Leibes und des Gehirns; das Ich erneuert sich nicht mit dem Körper, sondern jeder weiß, daß er seit seiner Kindheit, trotz der Veränderung der Lebensumstände, dieselbe Person geblieben ist. Daraus ergiebt sich, daß dies Ich, die Seele, etwas Unkörperliches, Einheitliches ist.

Der Materialismus sagt dagegen: „In dem Stoffwechsel bleibt die Gestalt als etwas Festes. Die Stoffe verlassen ihre Stelle und nehmen sie wieder ein, aber immer in der gleichen Ordnung, in den gleichen Beziehungen. So bleiben die Gesichtszüge dieselben, und auch die Narbe bleibt. Diese Individualität des lebenden Körpers ist der Grund der Gleichheit des Ichs.“ Wenn aber die Gleichheit in den Stoffen liegt, so könnten sich die neuen nicht an die abgehenden alten erinnern, und liegt sie in der Beziehung der Bestandteile, so müßte eine sich selbst denkende, sich an sich selbst erinnernde und verantwortliche Beziehung existieren. — Der Materialismus sagt auch: „Je nachdem die Moleküle in den Körper, z. B. in das Hirn treten, kommen sie dahin, wo die früheren Moleküle waren; sie stehen also mit den angrenzenden Atomen in gleichem Verhältnisse, werden von derselben Kreisbewegung fortgezogen wie die Moleküle, deren Stelle sie einnehmen. Wenn nun der Gedanke eine Schwingung der Hirnfasern ist, so wird jedes neue Molekül sich genau ebenso schwingend bewegen wie das ihm vorangehende; es wird dieselbe Note angeben, und man wird denselben Ton hören; es wird also auch zu jeder Zeit

derselbe Gedanke sein, wenn auch das Molekül gewechselt hat. Bei der Gleichheit der Gedanken wird der Mensch das gleiche Individuum sein." Aber die Einerleiheit des Bewußtseins hängt nicht von der Gleichheit der Gedanken ab, sie bleibt bei den verschiedensten und widersprechendsten Gedanken.

3) Die durch die Sinnesorgane angeregten Empfindungen oder Vorstellungen, welche gleichzeitig oder nacheinander in uns auftreten, werden einheitlich in einem Bewußtsein vereinigt. Wir schließen daraus, daß alle inneren Zustände, welche den sinnlichen Merkmalen (Farbe, Klang, Geschmack 2c.) entsprechen, in einem Wesen vereinigt sind. Hätte jeder Sinn einen besonderen Träger seiner Empfindungen, so könnte niemand einem und demselben Dinge zugleich verschiedene Merkmale beilegen, diese Zusammenfassung eines Mannigfaltigen zur Einheit ist die ungeteilte Thätigkeit eines und desselben einheitlichen Wesens.

Der Materialismus sagt zwar, daß das Parallelogramm der Kräfte lehre, wie zwei Bewegungen eine resultierende dritte, gleichfalls einfache Bewegung erzeugen, und daß daher auch die Thätigkeiten der Hirnfasern zuletzt eine resultierende Thätigkeit hervorbringen können, welche, so lange jene ersten Thätigkeiten aushalten, immer dieselbe bleibe und so den Schein erwecke, als hinge sie von einem einheitlichen Prinzip ab; aber das Gesetz von dem Parallelogramm der Kräfte lautet: Wenn auf einen und denselben Punkt zwei Bewegungen wirken, erteilen sie diesem Punkte eine resultierende, an sich aber einfache Bewegung. Von diesem Punkte schweigt der Materialismus. Er ist also eine schlechte Hypothese; denn er macht die vorhandenen Thatsachen nicht erklärlich.

Die Seele ist also ein selbständiges, von dem Körper verschiedenes immaterielles und einheitliches Wesen, welches dasjenige, was Eigentum seines Bewußtseins geworden ist, nicht bloß von außen empfangen und leidend aufgenommen, sondern in Wechselwirkung selbstthätig sich angeeignet hat.

4) Die Erfahrung zeigt, daß die Seele abhängig vom Körper ist. Sie ist mit ihm munter und schläfrig, schwach und stark, gesund und krank, wächst und altert mit ihm, ist mit ihm nüchtern und trunken. Die Erfahrung lehrt aber auch, daß der Körper von der Seele abhängig ist. In Blick, Stimme, Sprache, in den Bewegungen drückt sich die Seele aus. Was fördernd oder hemmend auf die Seele einwirkt (Freude oder Traurigkeit), wirkt ebenso auf den Leib.

Plenus venter non studet libenter. Starkes Getränk macht wild. Man kann, wenn man will, durch bloßes Sichgehenlassen in der Gestikulation sich bitterböse machen. Auf die Abhängigkeit der Seele vom Leibe weist die Sprache, wenn sie Sinnfehler, z. B. blind, taub, ferner Hand- und Fußfehler, z. B. linkisch, lahm, als Geistesfehler bezeichnet. Aurora musis amica. Der weiße Europäer kann gelb vor Neid, blaß vor Schrecken, blau vor Frost, grün vor Ärger, purpurn vor Zorn, rot vor Scham werden. — „Ist der Zorn das Bestreben, gegen die Außenwelt anzukämpfen und sie niederzuwerfen, so strebt offenbar die Seele im Zorn aus sich heraus, man möchte aus der Haut fahren. Das Blut ist nichts anderes als der flüssige Leib; daß dieser an die Oberfläche

der Haut tritt, als wollte er hinaus aus ihr, ist darum ein dem Zorne ganz analoges Bestreben des Leibes. Im diametralen Gegensatze zum Zorne will in der Angst der Mensch sich verbergen, sich unsichtbar machen, und das begleitende Sympton der Angst, das Erblassen, treibt das Blut aus der Peripherie zum Centrum, ist daher im Somatischen, was sie im Psychischen. Die Scham kann bald Analogie mit dem Zorn haben, bald mit der Angst. Im ersten Falle möchte man von der ganzen Welt gesehen werden, denn man ist unschuldig und errötet, dagegen erregt es ein schlechtes Vorurteil, wenn jemand aus Scham erblaßt; die uns allen angeborene Psychologie läßt uns vermuten, daß er etwas zu verbergen habe." (Erdmann.) „Ich liebe mehr die, welche erröten, als die, welche erbleichen, denn die Schamröte ist die Farbe der Tugend." (Cato.) In den Augen liegt das Herz. Der Erstaunte schlägt die Hände über dem Kopfe zusammen, der Geängstigte ringt sie, der Drohende ballt sie. Kopfnicken bejaht, Kopfschütteln verneint, Kopfaufwerfen trotzt, Kopfwackeln verwundert. „Die Art und das Maß der leiblichen Einflüsse muß kennen, wer erziehen will, sie unbeachtet lassen kann nur Roheit und Unverstand." (Stoy.)

5) Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele läßt sich nur annähernd dadurch erklären, daß 1) aus einem von einem äußern Reize erzeugten bestimmten Körperzustande als Ursache stets ein bestimmter Seelenzustand (eine Empfindung) als Wirkung folgt, und daß 2) von einem bestimmten Seelenzustande (Empfindung) als Ursache stets ein bestimmter Körperzustand (eine Bewegung) als Wirkung abhängt. Der durch den äußern Reiz erzeugte Körperzustand wird von der Seele empfunden, und der Leib wird durch die Thätigkeit der Seele bewegt. Wie und wodurch die Empfindung in Bewegung übergeht und umgekehrt, läßt sich nicht erklären.

6) In der nächsten Verbindung mit der Seele steht das Nervensystem. Es trägt die Reize der Außenwelt in die Seele, welche dadurch angeregt wird, Empfindungen (Wahrnehmungen) zu bilden, und vermittelt umgekehrt die Rückwirkungen der Seele auf die Außenwelt, die willkürlichen Bewegungen durch das von ihm abhängige Muskelsystem. Das Nervensystem ist daher Organ der Seele, und die Erfahrung lehrt, daß, wo keine Nerven sind, auch keine Empfindung und willkürliche Bewegung entsteht.

Man teilt das Nervensystem in ein animales und vegetatives und unterscheidet bei beiden einen centralen und peripherischen Teil. a. Das animale System besteht aus dem Gehirn- und Rückenmarksystem und deren Nerven. Es ist besonders das Organ des seelischen Lebens und vermittelt die mit Bewußtsein verbundenen Erscheinungen der Empfindung und Bewegung. Der centrale Teil ist Gehirn und Rückenmark, der peripherische sind die Nebenstränge und Nervengeflechte, welche sich durch den ganzen Körper verbreiten und die verschiedenen Organe mit dem Centrum verbinden. Aus dem Gehirn treten die 12 Paare Hirnnerven hervor, welche sich in allen Teilen des Kopfes, an einzelnen Teilen des Halses, der Atmungsorgane, am Herzen und Magen verbreiten. Vom Rückenmark entspringen 31 Nervenpaare, welche sich an den Hinterkopf und zu allen übrigen Teilen des Körpers begeben. b. Das vegetative (sympathische) Nervensystem steht vorzugsweise im Dienste der Er-

nährung, Absonderung und der damit verbundenen Thätigkeiten, welche ohne Einfluß des Bewußtseins vor sich gehen. Der centrale Teil ist in viele Sammel- und Ausgangspunkte von peripherischen Nerven geteilt, die Nervenknoten, Ganglien, von denen das Sonnengeflecht in der Gegend der Magengrube die größte Anhäufung bildet. — Beide Systeme greifen vielfach in einander und verbinden sich durch Faseraustausch.

7) Der Nerventhätigkeit geht ein Reiz voraus, entweder ein äußerer, welcher durch mechanische Einwirkungen, Druck, Schlag 2c., Wärme, Licht, Elektricität und chemische Stoffe erregt wird, oder ein innerer, ein Vorgang im Organismus selbst (Kreislauf des Blutes), besonders aber ein geistiger Vorgang der Seele. Die Nerven, welche äußere Reize von der Peripherie nach den Centralorganen leiten, heißen sensitive oder Empfindungsnerven (centripetale); sie sind in ihrer Thätigkeit vollständig isoliert von den motorischen oder Bewegungsnerven (centrifugalen), welche die inneren Reize von den Centralorganen zur Peripherie leiten. Die Empfindungsnerven veranlassen nur Empfindungen, die Bewegungsnerven nur Bewegungen in den Muskeln. Der Reiz im Empfindungsnerven ist noch nicht Empfindung, sondern wird erst Empfindung, wenn er durch den Nerv auf die Seele übertragen ist, und diese, dadurch angereizt, eine Empfindung bildet, so daß die Empfindung die erste Thätigkeit der Seele ist. Zwischen der Nervenreizung und der Umsetzung derselben in eine Empfindung vergeht eine gewisse Zeit.

Für den Unterricht ist zu beachten, daß die Seele nur einen Gegenstand wahrnehmen (empfinden) kann, wenn dieser den Körper unmittelbar berührt (Betasten, Schmecken), oder ein Zwischenglied (die Luft in Schallwellen beim Hören, den Lichtäther durch Schwingungen beim Sehen) in Bewegung setzt und dadurch den Körper mittelbar berührt.

8) Die Empfindungen. Es giebt zweierlei Empfindungen: a. Sinnesempfindungen, b. Empfindungen im engeren Sinne. — a. Die Sinnesempfindungen werden durch die Sinnesnerven, welche zu den verschiedenen Sinnesorganen führen, vermittelt. Wir unterscheiden nach den Sinnen fünf Sinnesempfindungen: Gefühls-, Geschmacks-, Geruchs-, Gehörs- und Gesichtsempfindung, wobei jeder Sinnesnerv nur auf angemessene (adäquate, specifische) Reize, z. B. der Gehörsnerv nur auf Schallwellen, antwortet; doch können auch Sinnesempfindungen, z. B. Flimmern vor den Augen, Sausen in den Ohren ohne äußere Reize durch innere Reize (Blutüberfüllung) entstehen. Die Sinnesempfindungen erheben sich zu besonderer Deutlichkeit. — b. Die Empfindungen im engern Sinne werden durch Nerven, welche durch den ganzen Organismus verteilt sind, vermittelt. Sie hängen innig mit den Lebensprocessen zusammen und halten ziemlich lange an.

9) Die Bewegungen. Mit Empfindungen verbinden sich Bewegungen und umgekehrt. Hat die Bewegung ihren Grund in einem besondern Akte des Willens, so ist sie willkürlich (Handlung); läßt sich bei ihr kein Willensentschluß nachweisen, so ist sie unwillkürliche Bewegung und zwar, wenn gar keine Seelenthätigkeit zu ihrer

Entstehung erforderlich ist, Reflexbewegung (a), wenn zwar kein Wollen, aber doch eine andere Seelenthätigkeit ihre Entstehung veranlaßt, Instinktbewegung (b).

a. Die Reflexbewegungen entstehen, wenn ein Centralorgan (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), ohne in der Seele eine Empfindung zu erzeugen, die ihm von centripetalen Nerven zugeführten Reize auf centrifugale (motorische) Nerven überträgt und dadurch auf die Muskeln wirkt. Reflexbewegungen sind das Atmen, Schlingen, Erbrechen, Niesen, Husten, Gähnen 2c. Der Wille kann sie aufheben oder doch beschränken, z. B. das Gähnen; sie gehen aber, wo der Wille beschränkt ist, z. B. bei Schläfrigkeit das Gähnen, das Atmen beim Zorn, energischer von statten.

b. Die Instinktbewegungen gehen von verschiedenen Empfindungen aus:

1) Von Lust- oder Schmerzempfindungen. So erregt Kitzel oder der Anblick einer komischen Begebenheit Lachen, körperlicher Schmerz oder die Erregung eines Seelenleidens Schmerz, Scham Schamröte, der Anblick einer Speise macht den Mund wässerig 2c.;

2) die schützenden und erhaltenden Bewegungen, z. B. das Schließen des Auges, entstehen bei der Empfindung einer Gefahr, und

3) die nachahmenden Bewegungen, z. B. das Gähnen, werden durch ähnliche Bewegungen bei anderen erregt.

Mitbewegungen sind solche, welche mit den Bewegungen anderer Muskeln verbunden sind; Associationsbewegungen solche, welche durch andere Bewegungen, mit denen sie öfter zugleich oder in schneller Folge vorhanden waren, wieder hervorgerufen werden, z. B. beim Tanzen, Gehen, Sprechen 2c. Auf den Associationsbewegungen beruht die Geschicklichkeit, Tournüre und Ungezwungenheit im Gesellschaftlichen, so daß sie für die Erziehung wichtig sind.

„Die Aufgabe der Erziehung ist es, gute mechanische Gewohnheiten durch Übung hervorzubringen. So beruht aller Takt, alle Gemessenheit und Anmut des Benehmens darin, daß alle gewöhnlichen Handlungen jede Spur von Absichtlichkeit und Willensimpuls verloren haben und nun wie die Ergebnisse einer schönen Natur sich aus sich selbst zu entwickeln scheinen.“ (Lotze.)

Die willkürlichen Bewegungen entspringen aus einem festen Willensakte, doch kann jede willkürliche Bewegung durch Wiederholung und Übung unwillkürliche oder Instinktbewegung werden. Wir gehen und sprechen dabei, rauchen beim Lesen 2c. Der geübte Clavierspieler spielt die Noten vom Blatte. Auch unwillkürliche Bewegungen können zu willkürlichen werden, z. B. der Schauspieler weint willkürlich.

10) Das Bewußtsein. Nicht alle inneren Zustände sind hell und klar; unklar z. B. sind alle früher gehabten, die zu schwachen und auch die zu starken, die zu schnell einander folgenden Zustände, welche sich vermischen, und die zu langsamen; klar dagegen sind die gegenwärtigen, unterscheidbaren, stärkeren Zustände, welche man daher auch bewußte nennt. Das Bewußtsein ist daher das Hell- und

Klarsein der inneren Zustände, so daß man Grade des Bewußtseins unterscheidet und von Verdunkelung, Unklarheit, Deutlichkeit, Helle des Bewußtseins redet.

### § 6.

### b. Die vorstellende Seele.

1) Die fünf Sinnesorgane leiten die von außen kommenden Reize zum Gehirn, veranlassen dadurch die Seele, eine Empfindung (eine Wahrnehmung) zu bilden und sich dadurch der äußeren Dinge bewußt zu werden. Die Sinne, die Thore der Seele, geben den ersten Anstoß zur geistigen Ausbildung und müssen daher früh geübt werden.

a. Das Gesicht führt die Einwirkungen der Lichtreize auf die Sehnerven der Seele zu und veranlaßt so die Gesichtsempfindungen. Wir nehmen durch das Auge unmittelbar nur das Licht in seiner verschiedenen Färbung wahr, dagegen werden Gestalten, Flächen, Größe, Entfernung, Richtung, Ruhe und Bewegung nicht unmittelbar gesehen, sondern nur mittelbar beurteilt und geschätzt (das Kind und der Mond, geheilte Blindgeborene).

Die Einrichtung des Auges, das Licht und dessen Zerlegung in die sieben Regenbogenfarben, die Farbenblindheit sind hier zu besprechen. Schiller, Wilhelm Tell. Akt I, Scene 4. „Das Auge ist der rein geistigste von allen Sinnen, er giebt uns die klarsten und deutlichsten, in der Erinnerung am leichtesten zu reproducierenden Bilder. Er ist vorzugsweise der Sinn der Intelligenz, und alle Wahrnehmungen durch die übrigen Sinne haben die Neigung, sich mit sichtbaren Bildern zu associieren. Die innige Verbindung des Sehens mit dem Denken zeigt sich insbesondere auch dadurch, daß wir kaum an etwas mit Sinnenfälligem in Beziehung Stehendes denken können, ohne daß mehr oder weniger deutliche, sichtbare Bilder in uns erweckt werden und uns vorschweben. — Unsere Gedanken bezeichnen wir als klar oder trübe, hell oder dunkel, heiter oder umwölkt und finster; sie erleuchten oder verdunkeln, sie dienen zur Aufklärung und Erklärung; sie können verschiedene Färbungen und Schattierungen annehmen, rosenrot und schwarz, schimmernd, glänzend, blendend und verblendend sein.“ (Jessen.) Neunzehntel aller sinnlichen Wahrnehmungen fallen auf den Gesichtssinn.

b. Das Gehör führt die Schallschwingungen, welche an den Gehörnerven schlagen, durch denselben der Seele zu, wo sie die Gehörsempfindungen erzeugen. Man unterscheidet die Empfindung, welche durch pendelartiges Schwingen hervorgebracht wird, den Ton, von dem Klange, welcher durch eine regelmäßig periodisch wiederkehrende Oscillationsbewegung hervorgebracht wird, und von dem Geräusche, welches durch unregelmäßige Bewegungen entsteht.

An jedem Klange unterscheidet man: 1) die Stärke (die Intensität), welche von der Größe (Weite und Breite) der Schwingungen des tönenden Körpers abhängt (je größer der Raum ist, den die Bewegung der Luftteile durchläuft, desto stärker der Ton); 2) die Höhe, welche von der Anzahl der Schwingungen in einer bestimmten Zeit

abhängt (je größer die Schwingungszahl, desto höher der Klang; während der Grundton eine Schwingung macht, macht die Oktave zwei); 3) die Klangfarbe (timbre), welche von der Form oder Figur der Luftwellen innerhalb jeder einzelnen Schwingungsperiode abhängt (Clavier-, Geigen-, Posaunenton).

Das Gehör giebt nur von dem Nacheinander der Tonerscheinungen Kunde, während wir die Größe, Richtung, Entfernung der Gegenstände, die Zeitdauer, Rhythmen, Pausen und Harmonieen nicht unmittelbar durch die Gehörsempfindung erhalten, sondern nach und nach durch die Erfahrung beurteilen lernen. Besondere Bedeutung hat das Gehör für Sprache und Musik.

„Das Auge ist der klarste, das Ohr der tiefste Sinn. Der tote Buchstabe spricht zum Auge, die lebendige Stimme zum Ohr. Das Auge überzeugt, das Ohr rührt." (Erdmann.) „Zu dem Gemüte steht das Ohr in viel näherer Beziehung als das Auge: Töne, Musik und Gesang dringen weit mehr zum Herzen als Gesehenes. Wenn ein starker Schall plötzlich und unerwartet unser Ohr trifft, so empfinden wir manchmal eine vom Ohre zum Herzen rasch hinabsteigende Bewegung (wahrscheinlich längs des vagus), welche eine veränderte Bewegung des Herzens, gewöhnlich Herzklopfen zur Folge hat. Töne des Jammers und der Wehklage ergreifen das Gemüt weit mehr als der Anblick eines Leidens, die Stimme eines Redners oder Predigers erregt und rührt die Zuhörer viel leichter und stärker als die gesprochenen Worte." (Jessen.) Auch zum Willen steht das Gehör in enger Beziehung, das zeigt die Sprache, welche gehorchen von hören ableitet.

c. Das Gefühl bezeichnet zweierlei Empfindungen: Tastempfindungen und Gemeingefühle.

α. Die Tastempfindungen werden von den vielfach verzweigten in der Haut endigenden Nervenfasern bei Berührung mit mechanischen Reizen (Druck, Stoß, Widerstand), Temperaturveränderungen, chemischen und elektrischen Reizen hervorgerufen; sie schließen sich gern an die Empfindungen der anderen Sinne an, so daß für geistige Ausbildung ihre Verbindung mit dem Gesichtssinne besonders zu beachten ist. — Durch Tasten erkennen wir die Beschaffenheit der Oberfläche und die Form eines Gegenstandes, so daß uns dadurch der Körper entgegentritt, während uns das Gesicht mehr eine reiche Bilderwelt vorführt, die uns ohne den Tastsinn für optische Täuschung gelten könnte. Aber die Tastempfindungen haben auch besondern Einfluß auf das Gefühl und den Willen, worauf schon die Sprache hinweist, wenn sie von einem kalten und warmen Gemüte, von lauen, heißen, abkühlenden Gefühlen, von lodernden Leidenschaften, von feurigem Willen redet.

„Das Getast zeigt sich unter allen Sinnen (und zwar an den Lippen) am frühesten, leitet zuerst die Erkenntnis ein und stirbt am spätesten. Auch ist es der Führer der Thatkraft. Daraus, daß der Mensch seine Absichten mit der Hand verwirklicht, und diese im gewöhnlichen und geselligen Leben eine große Rolle spielt, erklärt sich, weshalb alles menschliche Thun Handeln und alle menschlichen Thätigkeiten Handlungen heißen. In der Hand ist dem Menschen Zahl, Zirkel und Wage gegeben." (Drbal.)

β. Das Gemeingefühl zerfällt, so weit es bis jetzt erforscht ist, in die Schmerzempfindungen der Haut und der anderen Tastorgane, in das eigentümliche Gefühl des Schauders und Kitzels in der Haut, in die Muskelempfindungen und unbestimmtere Gemeingefühle in inneren Organen. Für die Psychologie sind wichtig die Schmerz- und Muskelempfindungen. Die Schmerzempfindung ist die intensivste Empfindung, die auf die stärksten Reize erfolgt. Ihre Entstehung ist mannigfaltig, sie wächst mit der Menge von Primitivfasern, die gleichzeitig erregt sind (örtliche Ausdehnung), mit der Stärke der Reizung und der Zeitdauer; doch scheint der Schmerz an einen bestimmten Höhengrad gebunden zu sein, nach dem Ohnmacht und Empfindungslosigkeit eintritt, damit das physische Leiden die Seele nicht zur Verzweiflung bringe. Die Muskelempfindungen, durch welche wir die Kenntnis unseres eigenen Körpers und seiner Zustände erlangen, entstehen mit der Beugung und Streckung unserer Gliedmaßen in der Seele. Sie sind das Mittelglied zwischen der Sinnesempfindung, die auf den äußeren Reiz erfolgt, und der Bewegung des Muskels, die sich auf Antrieb der Seele vollzieht. Durch häufige Wiederholung werden beide Empfindungen so innig verbunden, daß mit der Sinnesempfindung auch die ihr entsprechende Muskelempfindung entsteht, und dadurch notwendig die Bewegung erfolgt und umgekehrt.

„Durch die Muskelempfindung geschieht es hauptsächlich, daß wir beim Gehen und bei anderen Körperbewegungen das Gleichgewicht behalten, und durch richtige Vorausbestimmung der zu einer Bewegung erforderlichen Muskelanstrengung werden viele Bewegungen von Geübten, z. B. von Handarbeitern in ihrem Fach, von Turnern rc. mit geringerer Mühe ausgeführt als von Ungeübten, welche trotz größerer Kräfte häufig in ihren Leistungen weit hinter jenen zurückbleiben. Hierin beruht auch zum Teil das, was man mit Leichtigkeit und Anmut der Haltung und Bewegung bezeichnet, nämlich das Vermeiden unnötigen Kraftaufwandes neben Sicherheit und Festigkeit in der Ausführung gewollter Bewegungen. Zu der Empfindung der Anstrengung bestimmter Muskeln, welche wir machen, um Sprachlaute und Töne hervorzubringen, gesellt sich die Vorstellung von diesen Lauten und Tönen, und es giebt nichts, wodurch wir diese Vorstellungen so lebhaft erwecken können, als indem wir die Stimm- und Sprachorgane in die Stellung bringen, bei welcher jene Töne und Laute entstehen würden, wenn wir zugleich ausatmeten. Ungeübte Leser sprechen daher mit unterdrückter Stimme, d. h. mit Bewegung ersterer Art, ohne die schallerzeugende Luft auszustoßen, was sie lesen; und wenn wir lebhaft denken, so sind die Worte der Gedanken nicht bloß Gehörsvorstellungen, sondern Bewegungsvorstellungen, die bekanntlich außerordentlich leicht zu gesprochenen Worten werden. Ebenso „singen wir schweigend", wenn wir ein Tonstück uns lebhaft vorstellen wollen. So wie sich ferner zu vielen Seelenstimmungen unabsichtlich bestimmte Muskelbewegungen, z. B. die Mienen und Gesten, gesellen, so erwecken und unterhalten leicht die Bewegungen rückwärts die ihnen entsprechende Seelenstimmung, durch welche sie gewöhnlich veranlaßt werden, und die Seelenstimmung verschwindet leichter, wenn die ihr entsprechende Lage der Teile verändert wird, wenn wir z. B. mit der Hand gewisse Runzeln der Stirne glätten. Darum sucht schmeichelnde Liebkosung

die Falten wegzustreichen und die geballte Faust des Zornigen zu öffnen, um sanftere Regungen in ihm wachzurufen.“ (Drbal.)

d. Der Geschmackssinn, welcher die chemisch löslichen Reize aufnimmt, ist nicht scharf abgegrenzt, er verbindet sich gern mit anderen, z. B. Geruch, Gesicht. Die Zunge, das Organ des Geschmacks, ist zugleich ein gutes Tastorgan; die Geschmacksempfindungen sind lebhaftere Lust- oder Unlustempfindungen als die anderer Sinne.

e. Der Geruchssinn wird durch die chemischen Wirkungen gasförmiger Körper erregt; die Geruchsempfindungen sind undeutlicher und weniger bildungsfähig als die des Geschmacks, so daß sie wenig zu unserer geistigen Ausbildung beitragen; dagegen wirken sie durch unmittelbare Verknüpfung mit den Gemeingefühlen sehr bedeutsam auf das körperliche Leben. Was uns unangenehm riecht, das ist unserm körperlichen Organismus auch gewöhnlich schädlich.

„Während Auge und Ohr die Gegenstände in ihrer Äußerlichkeit innerhalb des Raumes und der Zeit erfassen, so fassen der Geschmacks- und Geruchssinn dieselben in ihrer innerlichen Beschaffenheit, wie dieselbe teils durch unmittelbare substantielle Berührungen von seiten des Menschen im Geschmack, teils durch unmittelbare Entäußerung der Gegenstände selbst im Geruch sich darlegt. — Der Geschmack in seiner vorherrschenden mit feiner Unterscheidungsgabe wirkenden Selbstthätigkeit begründet und bedingt eine erfahrungsmäßige bestimmte, praktische Einsicht (Erfahrung) in das Wesen einer Sache sowie die daraus hervorgehende praktische Umsicht und Weisheit (sapientia) in Behandlung der Sachen und Verhältnisse in einzelnen Urteilen, Beschlüssen und Handlungen; während im Geruch die Seelenstimmung, wie sie von selbst als eigentümlicher Totaleindruck des Wesens eines Gegenstandes sich erzeugt und das Benehmen wieder unmittelbar durchdringt, die zu- und wieder ausströmende Lebensatmosphäre das Eigentümliche ist.“

Wegen der Bedeutung der Sinne für die geistige Ausbildung, welche schon die Alten erkannten, (Nihil est in intellectu, quod non antea fuit in sensu.) muß die Erziehung schon früh die Sinne bilden.

Frühzeitig führe man dem Kinde viele Gegenstände vor die Sinne, nähere, entferne, bewege sie, und lasse sie von allen Seiten besehen, betasten 2c., gewöhne das Kind, oft in der Ferne etwas mit Auge, Ohr und Geruch zu entdecken und zu beurteilen, lasse es Distanzen, kleine Unterschiede, Merkzeichen in Geschmack und Geruch, in Rauheit, Glätte, Wärme, Schall, Licht und Farbe auffinden. Wenn die Mutter das Kind durch stetes Hinweisen auf die Gegenstände in äußerer und innerer Bewegung erhält, werden die Sinne geöffnet, werden die Kinder wißbegierig, aufmerksam und erhalten deutliche Wahrnehmungen, welche die Grundlage gesunder geistiger Bildung sind. Auch Spiele thun gute Dienste. A. Comenius, Mutterschule; J. J. Rousseau; Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Fröbel.

*Grimm, Die fünf Sinne, in Haupts Zeitschrift für deutsches Altertum. VI, S. 1. ff. — *Dr. Böse, Über Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Ein psychologisch-pädagogischer Versuch. Braunschweig, Schwetschke. 1872. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72 ff. — 144. — *Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859.

— B. Schlotterbeck, Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts ꝛc. auf Grundlage der Sinnenbildung. Glogau, C. Flemming. 1860. — Vergl. die Artikel „Anschauung", „Rousseau," „Fußreisen", „Sinnenübung" in Schmids Encyklopädie. — *Delhez, Gymnastik der Sinne. Wien. — *Stoy, Hauspädagogik.

Von Sinnestäuschungen (Illusionen) hat die Physik, von Sinnesvorspiegelungen (Hallucinationen) die Medicin zu handeln. Es ist eine Illusion, wenn jemand wirklich gegebene Empfindungen falsch auslegt, wenn er da, wo ein weißer Birkenstamm steht, ein Gespenst sieht, wenn er das Rollen eines Wagens für Donner hält. Göthes Erlkönig. Illusionen sind falsche Deutungen eines Sinneseindrucks. Während bei der Illusion ein äußerer Gegenstand vorhanden ist, ist bei Hallucinationen gar kein Gegenstand; sie entstehen dadurch, daß ein innerer Vorgang nach außen versetzt wird, und setzen Störung in dem physischen und psychischen Leben voraus, Shakespeare, Macbeth III. 4. Hallucinationen können dauernd werden und heißen dann fixe Ideen, z. B. wenn jemand glaubt, Schlangen im Leibe zu empfinden.

H. G. Meyer, Über Sinnestäuschungen. Berlin 1866. — A. Mayer, Die Sinnestäuschungen, Hallucinationen und Illusionen. Wien 1869.

2) Die Vorstellungen. Hört die Einwirkung eines Gegenstandes auf ein Sinnesorgan auf, so hört die zugehörige Empfindung auf, aber sie hinterläßt Spuren in der Seele, Nachbilder, welche an Lebhaftigkeit und sinnlicher Frische zwar den Empfindungen nachstehen, doch aber klar und deutlich sein können (Bild einer gesehenen Landschaft). Diese geistigen Bilder, welche nach Wegfall der die Empfindungen veranlassenden äußeren Reize in der Seele zurückbleiben, nennt man Vorstellungen. Eine vollkommene klare Vorstellung nennen wir Anschauung (vgl. § 18 A).

Damit die Vorstellungen klar und kräftig werden, müssen die Gegenstände aufmerksam betrachtet werden; denn von einem flüchtig betrachteten Gegenstande bleibt nur ein mangelhaftes (unvollständiges) und unklares Bild in der Seele zurück.

Es wirken nun zu jeder Zeit viele Reize der Außenwelt auf uns, aber wir empfinden davon nur wenige, auf die wir unsere Aufmerksamkeit richten, und während wir eifrig beschäftigt sind, dringt mancher Empfindungsreiz in unsere Sinne, ohne daß wir uns seiner bewußt werden. Diese Erscheinung hat ihren Grund zuerst in der Einrichtung unserer Sinnesorgane, sodann in der Thatsache, daß es nicht vollkommen gelingt, zwei Empfindungen verschiedener Sinne oder auch desselben Sinnes zu völlig gleicher Zeit vorzustellen; daher ist der Inhalt unseres Bewußtseins in jedem Augenblicke ein sehr beschränkter, so daß wir in jedem Augenblicke nur sehr wenige Vorstellungen klar und bewußt denken. Dies ist die Enge des Bewußtseins.

Wir meinen zwar mit einem Blicke eine ganze Landschaft mit vielen Gegenständen zu sehen, allein der gelbe Fleck der Netzhaut, mit dem wir deutlich sehen, ist nur etwa 1/3 Linie groß, so daß ihn nur wenige Lichtstrahlen treffen, und wir nur sehr kleine Farbenflächen mit einem Blick sehen können. — Der Astronom Bessel bemerkte, daß auch sehr geübte Beobachter am Passage-

instrument, bei dem es darauf ankommt, daß zweimal die Entfernung eines Sterns von einem im Fernrohr ausgespannten Faden, vor welchem er vorübergeht, geschätzt und bestimmt wird, wie weit der Stern entfernt war beim ersten Pendelschlage der Uhr, ehe er den Faden erreicht hatte, und wie weit beim zweiten Pendelschlage, nachdem er den Faden passiert hatte, nicht unbeträchtlich von einander abwichen. Er zog daraus den Schluß, daß der eine erst sieht und dann hört, der andere erst hört und dann sieht, daß aber beide Thätigkeiten nicht zu gleicher Zeit geschehen.

3) Obgleich aber zwei oder mehrere Empfindungen zu gleicher Zeit nicht mit Klarheit bewußt werden, so sind doch die aus dem Bewußtsein verschwundenen nicht spurlos aus der Seele verschwunden; denn die Erfahrung zeigt, daß sie jederzeit wieder bewußt und reproduciert werden können. Auch merken wir, daß die Seele die Vorstellungen, welche sie gleichzeitig oder nach einander im Bewußtsein hat, mit einander verknüpft.

Geschieht diese Verknüpfung nicht nach der innern, notwendigen Zusammengehörigkeit des Vorstellungsinhalts, sondern allein nach dem Umstande, daß die betreffenden Vorstellungen gleichzeitig oder unmittelbar nach einander von der Seele aufgenommen wurden, so nennt man diese Vorstellungsverknüpfung die mechanische Verknüpfung (Association). Diese Verknüpfung hat ihren Grund darin, daß die Seele als einheitliches Wesen auch überall auf Einheit, Verbindung und Zusammenfassung ihrer Zustände dringt, und auf dieser nur mechanischen Vorstellungsverknüpfung beruht alles mechanische Auswendiglernen und Behalten, indem dabei die betreffenden Vorstellungen gleichzeitig von der Seele aufgenommen und dadurch mit einander verknüpft werden.

Auf diese Weise verknüpft die Seele nicht nur Vorstellungen mit Vorstellungen, sondern auch Vorstellungen mit Gefühlen und Begehrungen, Gefühle mit Begehrungen und umgekehrt, endlich auch körperliche Zustände und Bewegungen mit Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen. Hieraus erklärt es sich, daß mit gewissen Vorstellungen von selbst gewisse Gefühle, Begehrungen und körperliche Bewegungen und umgekehrt wiederkehren. So beruht auf der häufigen Verknüpfung von Vorstellungen und körperlichen Bewegungen alle technische Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Klavierspielen u. s. w.

Die Seele verknüpft aber auch die Vorstellungen noch auf andere Weise, sie vergleicht sie ihrem Inhalte nach mit einander und verknüpft sie nach der Beschaffenheit dieses Inhalts, nach der sie zu einander gehören entweder als gleiche oder ähnliche, Ursache und Wirkungen, Mittel und Zweck. Diese Verbindung nach der Verwandtschaft ihres Inhalts, ist die Verbindung der Vorstellungen nach der logischen Verwandtschaft im Denken. Wir nennen die Fähigkeit der Seele, diese innere Zusammengehörigkeit der Vorstellungen zu bemerken, und sie danach zu verbinden Verstand oder Intelligenz. Da die Vorstellungen, welche die Seele auf diese Weise verknüpft, durch die Verwandtschaft ihres Inhalts innerlich zusammengehören, so ist diese logische Vorstellungsverknüpfung eine viel innigere als die mechanische und bleibt auch haltbarer. Darum muß der Unterricht, um

bleibende Resultate zu erzielen, diesen logischen Zusammenhang der Vorstellungen (bei Gedichten, Sprachstücken) den Kindern darlegen.

4) Die Reproduktion. Die Vorstellungen gehen, obgleich sie zeitweilig aus dem Bewußtsein verschwinden, für die Seele nicht verloren, sondern es bleiben davon gewisse Eindrücke zurück, auf Grund deren die Seele dieselben reproducieren (neu erzeugen) kann.

Die Reproduktion ist unmittelbar, wenn, nachdem andere Vorstellungen weggefallen sind, die verdunkelte Vorstellung wieder in das Bewußtsein tritt. Es kann z. B. die Vorstellung eines erlebten Unglücksfalles durch anhaltende Arbeit verdunkelt werden, sie wird aber unmittelbar reproduciert, wenn die Arbeit aufhört. Die Reproduktion ist mittelbar (Ideenassociation), wenn eine der verdunkelten Vorstellung gleiche Empfindung (Mittel, Hülfe) in das Bewußtsein tritt, so daß dadurch die alte mit der neuen verschmilzt und verstärkt wird. Auf dieser Verstärkung der älteren Vorstellungen durch neue Reize beruht das Bekanntwerden mit den Gegenständen, das stete Bewußtsein von unseren täglichen Beschäftigungen u. s. w. Auch ähnliche Vorstellungen üben den gleichen Einfluß, so daß z. B. der Ton einer Stimme uns einen ähnlichen sonst gehörten ins Bewußtsein ruft.

Je mehr Hülfen eine Vorstellung hat, desto öfter wird sie ins Bewußtsein gelangen; daher bringen Menschen immer wieder dieselben Gedanken vor, weil ihr ganzes Sinnen auf einen bestimmten Ideenkreis teils nach dem Berufe (Kaufmann, Landwirt, Gelehrter), teils nach dem sittlichen Zustande (Unzüchtiger, Prahler) gerichtet ist. Für die Erziehung ist es daher wichtig, den Vorstellungen mit gutem Inhalte durch viele Hülfen zu leichter Reproduktion zu verhelfen, und im Unterrichte muß die Gründlichkeit und Übung die Vorstellungen so verbinden, daß sie einander leicht reproducieren.

Die Gesetze, nach denen die mittelbare Reproduktion erfolgt, sind a. das Gesetz der Ähnlichkeit, b. das Gesetz des Kontrastes oder des Gegensatzes, c. das Gesetz der Gleichzeitigkeit, d. das Gesetz der Reihenfolge (Succession).

a. Nach dem Gesetze der Ähnlichkeit reproduciert die Seele ähnliche Vorstellungen durch einander. Das Gleiche der ähnlichen Vorstellungen verstärkt sich, während das Ungleiche sich hemmt und dadurch sich gegenseitig festhält.

Portrait und Person, Ähnlichkeit der Gegend und ähnliche Menschen, eine Anekdote, ein Witz erinnern an ähnliche (Erzählen steckt an). Die Gleichnisse, Allegorieen, Bilder, Metaphern in der Poesie.

b. Nach dem Gesetze des Kontrastes reproduciert die Seele kontrastierende Vorstellungen.

Ein auffallend dicker Mensch erinnert an einen auffallend magern, ein enges Thal an eine weite Ebene, eine lustige Geschichte an eine traurige, der Palast an die enge Hütte. Das Kind denkt bei jeder durch die Stiefmutter erlittenen Unbill an die Liebe seiner verstorbenen Mutter. Auf Kontrasten und deren Verknüpfung beruhen Wortspiele, Witz und Ironie. „Und mit der Axt hab' ich ihm's Bad gesegnet.“ (Schiller, Tell I, 1.)

c. Nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit (Coexistenz) reproduciert die Seele Vorstellungen, die gleichzeitig im Bewußtsein waren, als Teile einer Gesamtvorstellung.

Die Vorstellung eines Gegenstandes reproduciert die Merkmale, die Ursache die Wirkung, die Sache das Zeichen, der Geruch einer Speise den Geschmack derselben und umgekehrt. Die Vorstellung der Heimat erweckt die Vorstellung von Spielgenossen (Lied eines Landmannes in der Fremde von Salis: „Traute Heimat meiner Lieben ꝛc.“ Schloß Boncourt v. A. Chamisso), die Jahreszahl das Ereignis, welches da geschehen ist, der Ort erinnert an Personen (Sanssouci an Friedrich den Großen ꝛc.).

d. Nach dem Gesetze der Reihenfolge (Succession) reproducieren wir Vorstellungen in derselben Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich in das Bewußtsein kamen. Das erste Wort eines auswendig gelernten Stücks erinnert an das nächste und so fort. Der Grund davon liegt in der engen Verbindung (der Reihe), in welche die aufeinander folgenden Vorstellungen treten, und welche zwischen den beiden neben einander stehenden am stärksten ist.

Solche Reihen sind die Regenbogenfarben, die Tonleiter, die Worte eines Gedichts, die Töne einer Melodie, die Ereignisse einer Reise ꝛc.

Es kommt öfter vor, daß uns das Mittelglied einer solchen Reihe in das Bewußtsein tritt, dann beginnt bei ihm die Reihe nach vorwärts und rückwärts und zwar nach dem Anfangs- und Endpunkte hin, wenn nicht andere Hülfen eintreten, schwächer. Ist die rückwärtige Reihe kurz, so kann der Überblick noch ziemlich klar sein, ist sie aber länger, als daß sie leicht überblickt werden könnte, so bleibt uns nur ein dunkler Gesamteindruck.

Tritt der Fall ein, daß mehrere Reihen sich kreuzen, indem sie eine Vorstellung gemein haben, und diese gemeinsame Vorstellung tritt in das Bewußtsein, so kann man, da diese mit den ihr zunächst stehenden Vorstellungen der verschiedenen Reihen zusammenhängt, aus einer Reihe in die andere kommen.

Im Unterrichte müssen daher die Elemente jeder Reihe in sich, und besonders an der kreuzenden Stelle, innig verschmolzen und öfter wiederholt werden. Die Erklärung des 1. Artikels und der 4. Bitte im Katechismus sind sich kreuzende Reihen. Ähnlich die Melodieen „Gott des Himmels und der Erden“ und „Freu' dich sehr, o meine Seele“ **g a h d g fis e d** und **g a h a g fis e d**.

Die Reproduktion kann gehemmt und gefördert werden durch folgende Ursachen:

a. Starke Sinnesreize, die von uns wahrgenommen werden, hemmen die Reproduktion. Der unerwartete Eintritt einer Person bringt den Redner ins Stocken, dagegen fördert die Abwesenheit derselben, z. B. Schließen der Augen, den Fluß der Vorstellungen, rauschende Musik stört im Lernen.

b. Gemütsbewegungen (Affekte), z. B. Zorn, hemmen die Reproduktion, indem sie nur die ihnen verwandten Vorstellungen festhalten und erregen, daher erfordern geistige Arbeiten Ruhe und Freiheit des Gemüts, und gemütliche Unterhaltung fördert den Strom der Erinnerung.

c. Der Wille kann uns bei bestimmten Vorstellungen festhalten, aber auch z. B. wenn wir uns auf einen entfallenen Namen besinnen wollen, gerade die Reproduktion hindern, so daß der Name uns erst einfällt, wenn wir den Willen nicht mehr darauf richten.

d. Störungen des Nervenlebens durch Krankheit, Alter 2c. hemmen die Reproduktion, dagegen fördern leichte Reize auf dasselbe, Gehen, mäßiger Genuß geistiger Getränke u. s. w., die Reproduktion.

e. Die Associationsbewegungen können die Reproduktion unterstützen. Darum summen wir eine Melodie, die wir behalten wollen, leise mit, und wir lernen leichter auswendig, wenn wir laut lernen. Lotze, Mikrokosmus I, S. 240—256.

5) Das Gedächtnis. Auf der Reproduktion der Vorstellungen beruht das Gedächtnis, welches zuerst die Vorstellungen fest einprägt und in beharrende Vorstellungen verwandelt und sodann dieselben ohne Veränderung ihres Inhalts in ihrer ursprünglichen Ordnung wieder hervorruft. „Gedächtnis trägt das Gedachte so in sich wie Vermächtnis das Vermachte.“ Ein gutes Gedächtnis soll a. leicht auffassen, b. treu in der unveränderten Wiedergabe sein, c. dauerhaft das Gemerkte lange bewahren, d. dienstbereit das Gemerkte bei jedem Anlasse ohne langes Besinnen reproducieren und e. umfangreich sein, indem es viele und mancherlei Vorstellungen aufnimmt und reproduciert. Aber nur selten sind alle diese Vorzüge bei einander, der eine Mensch faßt leicht, aber die Eindrücke verschwinden auch bald wieder u. s. f. Ein gutes Gedächtnis erlangt man durch inniges Interesse für die Gegenstände, durch Erweiterung der Vorstellungsreihen, durch Verknüpfung der neuen Vorstellungen mit alten leicht reproducierten durch öftere Reproduktion (Wiederholung). Wer sich für Töne, Orte, Namen 2c. interessiert, der erhält auch ein gutes Ton=, Orts=, Namengedächtnis 2c.

Ein großer Rechenmeister, der in London im Theater gewesen war, als Garrik spielte, wußte nichts vom Inhalte des Schauspiels, konnte aber angeben, wie viele Wörter jeder Schauspieler gesprochen hatte. „Inoculier' alles auf dein Lieblingsstudium, und es ist dir auch im spätern Alter, als hättest du es vor dem dreißigsten Jahre, bis zu welcher Zeit beim Menschen alles in der Blüte steht, gelernt.“ (Hippel.)

Die Wichtigkeit des Gedächtnisses beruht darauf, daß die durch dasselbe festgehaltenen Vorstellungen einen energischen Einfluß auf unser Erkennen, Fühlen und Wollen üben, den innern Zusammenhang unsers geistigen Lebens vermitteln und zur Grundlage für weiteres Erfahren, Denken und Wollen werden.

Nach der Art, wie etwas dem Gedächtnis eingeprägt, auswendig gelernt (memoriert) wird, unterscheiden wir verschiedene Arten des Gedächtnisses. Das Memorieren geschieht nämlich a. nach der bloß äußeren Verknüpfung der Vorstellungen nach Gleichzeitigkeit und Succession, das mechanische Gedächtnis, b. nach dem Gesetze der Ähnlichkeit und des Kontrastes, das ingeniöse Gedächtnis, und c. nach der inneren Verbindung, in welche die Vorstellungen durch das Denken treten, das judiciöse Gedächtnis.

„Man kann sich durchs Ingenium und durchs Judicium im Auswendiglernen helfen. Wenn man auswendig lernt, ohne sich durchs Ingenium, oder durchs Judicium zu helfen, so nenne ich solches das mechanische Gedächtnis

(memoriam mechanicam). Wenn man aber sich eine Ähnlichkeit mit etwas Bekanntem macht und dadurch das Gedächtnis erleichtert, so nenne ich es memoriam ingeniosam, und wenn man durch eine rechte Überlegung etwas behält, so nenne ich es memoriam judiciosam.“ (Flattich.)

a. Das mechanische Gedächtnis bringt durch öfteres Wiederholen eine Vorstellungsreihe zu größerer Klarheit und zu stärkerer mechanischer Verbindung in ihren Teilen. Aber diese äußerliche Art der Verbindung ist unzuverlässig, da die einzelnen Vorstellungen nicht innerlich verbunden werden, sie ist aber keineswegs ganz zu verwerfen, sondern notwendig da, wo die Vorstellungen, die eingeprägt werden sollen, auch nur äußerlich verbunden sind, also beim Auswendiglernen von Vokabeln, Namen, Regeln 2c. Man sorge aber dafür, daß genau gelernt und jede Einzelheit so lange wiederholt werde, bis sie fest haftet. Eine festere Verbindung wird schon durch die Umkehrung oder durch Gedächtnisverse und Gedächtniswörter (voces memoriales) erzielt, z. B.

„An, auf, hinter, neben, in,
Über, unter, vor und zwischen
Stehen mit dem vierten Fall,
Wenn man fragen kann: wohin?
Mit dem dritten stehn sie so,
Daß man nur kann fragen: wo?“

Solche Menschen, die viel mechanisch auswendig lernen, „Gedächtnismenschen“, denken wenig, da die Vorstellungsmasse, die nur mechanisch gelernt wurde, bei jeder Gelegenheit förmlich unaufhaltsam abläuft und jede freie Verstandesthätigkeit hemmt. Aber auch die Menschen, die kein Gedächtnis haben, sind praktisch unbrauchbar.

b. Das ingeniöse Gedächtnis verbindet nach dem Gesetz der Ähnlichkeit und des Kontrastes die an sich unverwandten und vereinzelten Vorstellungen durch künstliche Hülfsmittel, so daß man auf diese Weise eine Gedächtniskunst (Mnemotechnik, Mnemonik, Anamnestik) gebildet hat.

Diese ist von K. Otto Reventlow, Herm. Kothe (Lehrb. d. Mnemonik. 2. Aufl. Hamburg 1852), Kühne (Leitfaden der Mnemotechnik. Gotha, Gläser, 1875) und F. Hörkens (Leitfaden der Mnemotechnik. Elberfeld, Faßbender, 11. Aufl. 1880) bearbeitet. Um die Planetennamen einzuprägen, erfand man folgende Hülfsvorstellungen: Im Mergel (Merkur) wuchs eine Nuß (Venus), die fiel auf die Erde (Erde), da fraß sie ein Marder (Mars), aus dessen Pelze machte ich eine Weste (Vesta) 2c. Ein mnemonisches System braucht die Pädagogik für ihre Zwecke nicht, aber für manche Erleichterungen durch Anknüpfung von Namen, Zahlen 2c. an andere sinnliche Gegenstände, auf die sich das Gedächtnis stützen kann, z. B. Landkarten, Bilder 2c., findet sich im Unterrichte Gelegenheit, und diese ist mit Ausschluß alles Künstlichen und Gesuchten zu benutzen.

c. Das judiciöse Gedächtnis verknüpft die Vorstellungen innerlich nach ihren notwendigen Beziehungen durch Urteile. Es ist aber nur anwendbar, wo die Vorstellungen nicht einen bloß zufälligen, sondern einen notwendigen, durch ihren Inhalt gebotenen Zusammenhang haben, diese sind aber auch nur wahrhaft wissenswert, so daß es beim Unterrichte darauf ankommt, mannigfaltig und innig die Vorstellungen auf einander zu beziehen, abstrakte Regeln an bekannte

Beispiele anzuknüpfen, neu auftretende Gegenstände mit verwandten, früher schon behandelten zu vergleichen und zu verknüpfen, und für das Auswendiglernen der Satz gilt: quantum scimus, tantum memoria tenemus, oder: Nichts Unverstandenes lerne auswendig!

„Das Verstandene, wenn es ganz oder teilweise dem Gedächtnis verloren gegangen oder ungewiß geworden ist, kann dann durch erneutes Durchdenken wieder hergestellt und ergänzt oder kontrolliert und neubefestigt werden, während es bei dem bloß mechanisch Auswendiggelernten viel verhängnisvoller ist, wenn hier dem Geiste ein einzelnes Glied der nur in ihrer äußeren Aufeinanderfolge eingeprägten Reihe verloren geht oder unsicher wird. Denn da steht es dann nicht in der freien Macht des Geistes, das Fehlende zu ergänzen und so den unterbrochenen Zusammenhang wieder herzustellen, sondern in den meisten Fällen ist es eine Sache des Zufalls, ob dem Geiste jetzt oder später das verlorene und den Zusammenhang mit dem Nachfolgenden vermittelnde Glied wieder einfällt, bezw. ob die unsicher und aufs Ohngefähr umhertastenden Versuche des „sich darauf Besinnens“ so gelingen, daß durch die glückliche Berührung irgend einer Vorstellung, mit der das fehlende Glied irgendwie associiert ist, das letztere herbeigezogen wird.“ (Pfisterer.)

Die Kunst des Gedächtnisses ist Übung und Arbeit, darum lerne schon in früher Jugend, wo das Gedächtnis besonders kräftig ist, täglich etwas auswendig. „Keine Kraft mehrt sich in dem Grade als das Gedächtnis durch Kultur, oder geht so leicht unter durch Vernachlässigung.“ (Quintilian.) „Die wahre Kunst, ein gutes Gedächtnis zu erlangen, besteht darin, der Natur des Gedächtnisses zu folgen, das von der Aufmerksamkeit, von dem richtigen Verständnis der Sache, von dem Interesse an derselben, von dem Fleiße der Wiederholung und dem ernstlichen Willen, etwas zu behalten, abhängt. Das sind die wahren Mittel, alles andere ist Charlatanerie. (Rosenkranz.) Beachte dabei, was S. 20 über die Hemmung und Förderung der Reproduktion gesagt ist. Das verständige Gedächtnis hat nicht nur für die Vervollkommnung der Erkenntnis besondern Wert, da der Verstand nur seine Thätigkeit, um Begriffe zu bilden, ausüben kann, wenn ihm ein Vorrat von Vorstellungen zur Verarbeitung zu Gebote steht, sondern auch für das Gemüt, indem es die Gefühle mehrt und belebt; auch hält es für den Willen einen Vorrat von Motiven bereit; denn „Erinnerung an Vergangenes macht für die Zukunft klug.“ Dörpfeld, Zur pädagogischen Psychologie. I. Denken und Gedächtnis. Gütersloh, Bertelsmann, 1866.

Vom Gedächtnis ist die Erinnerung unterschieden, welche nicht nur wie das Gedächtnis in unveränderter Form reproduciert, sondern damit ausdrücklich den Gedanken verbindet, daß diese reproducierten Vorstellungen ein von uns früher Wahrgenommenes seien. Auch sie kann unwillkürlich und willkürlich sein. Wiedererkennen eines Freundes und dadurch Erinnerung an den gemeinsamen Wohnort und die gemeinsamen Erlebnisse ꝛc.

Eine wichtige Rolle spielen bei der Erinnerung die mit den Vorstellungen (Ereignissen, Personen ꝛc.) verbundenen Gefühle, so daß wir diejenigen in lebhafter Erinnerung behalten, mit welchen ein starkes Gefühl verbunden war. Die alte Sitte, daß der Bauer seinem Sohne,

indem er ihm die Flurgrenze zeigte, eine tüchtige Ohrfeige gab, zeugt daher von psychologischer Beobachtung (Denkzettel geben).

Es kann aber auch geschehen, daß sich verdunkelte Vorstellungen nicht wieder in das Bewußtsein erheben, so daß wir sagen: sie sind vergessen. Dabei sind mehrere Grade zu unterscheiden, indem die Vorstellung erst nach längerem Besinnen sich wieder einstellt, oder trotz der Besinnung nicht wiederkehrt, oder daß sie uns ganz ungeläufig geworden ist, so daß wir sie für absolut vergessen halten; jedoch lehrt die Erfahrung, da im Traume oder in Krankheiten längst vermißte Vorstellungen wiederkehren, daß es kein absolutes Vergessen giebt. Unwillkürlich vergißt man vieles; was man aber gern vergessen möchte, vergißt man nicht.

„Wie die Sterne nicht aufhören zu glänzen, sondern nur unserm Auge vor dem Glanz der Sonne der ihre unsichtbar wird, so wird, was der Geist in sich aufgenommen, nie aus ihm ausgelöscht, wohl aber kann es von hellern Gedanken überstrahlt und verdunkelt werden." Man vergißt nur, indem man hintansetzt oder kein oder nur geringes Interesse hat.

Wie alte Leute an Vergeßlichkeit leiden, weil sie teilnahmloser werden, so ist die Jugend vergeßlich aus Zerstreuung; Gewöhnung zur Aufmerksamkeit ist Hülfe gegen die Vergeßlichkeit; Vergessen der Wohlthaten (Undank = Nicht Gedenken), Pflicht-, Ehr-, Gottvergessenheit sind darum auch sittliche Fehler, dagegen ist sich selbst vergessen, weil man andere liebt, wie die Mutter sich selbst vergißt über dem Kinde, Vergessen der Beleidigungen, die andere uns anthun, in liebevollem Vergeben eine Tugend.

6) Die Einbildungskraft. Neben der Reproduktion, welche die Vorstellungen unverändert ins Bewußtsein zurückbringt, giebt es auch eine Reproduktion, welche die Vorstellungen anders gestaltet. Diese letztere nennt man Einbildungskraft oder Phantasie.

Die Phantasie ist nicht schöpferisch (produktiv), sie bringt keinen neuen Stoff hervor, sie bildet nur die Form um (Pegasus, Centaur, Riesen, Zwerge, Göttergestalten 2c.). Erzählern und Kindern spielt die Phantasie manchen Streich.

„Einfache Vorstellungsthätigkeit und Einbildungskraft unterscheiden sich so, daß im Vorstellen die Seele das Bild eines ihr von außen gegebenen Gegenstandes in sich aufnimmt und in ein inneres Bild verwandelt, das wesentlich unverändert aus dem Innern wieder hervorgerufen werden kann, während die Einbildungskraft die in die Seele aufgenommenen Bilder mit mehr oder weniger Freiheit verändert oder aus ihnen ganz neue Bilder schafft." (Pfisterer.) Allerdings mischt sich die Einbildung auch oft in die einfache Vorstellungsthätigkeit, so daß diese dadurch gestört wird und das Gegebene verändert. Daraus erklärt sich die Unzuverlässigkeit der kindlichen Erinnerung und Erzählung, daraus überhaupt aber auch die Lust der Kinder an Erzählungen, von denen sie sich aus dem bereits zur Verfügung stehenden Anschauungsstoff ein inneres Bild schaffen, an dem sie ein besonderes Interesse haben, so daß sie es gern nach wiederholtem Erzählen derselben Geschichte vervollständigen. Aus diesem Grunde werden sie nicht müde, Geschichten öfter wieder zu hören, und darum verlangen sie auch dieselbe Form der Erzählung ohne Veränderung bei der Wiederholung, damit sich ihr Bild nicht verrücke.

Nach der Thätigkeit der Einbildung unterscheidet man eine abstrahierende, determinierende und kombinierende Einbildungskraft.

a. Durch Abstraktion scheidet die Einbildungskraft einzelne Teilvorstellungen aus, hebt die Vorstellungen aus ihrer räumlichen Umgebung und zeitlichen Folge heraus, isoliert sie, setzt sie in andere räumliche und zeitliche Verhältnisse, oder reinigt sie, indem sie von dem Wesenhaften, Bedeutsamen und Interessanten das Beiwerk absondert. Durch diese letztere Thätigkeit arbeitet sie dem Denken vor, indem sie Gemeinbilder (Schemata), welche das mehreren Vorstellungen Gemeinsame enthalten, schafft und dadurch das Bilden der Begriffe vorbereitet.

b. Die determinierende Einbildungskraft schiebt in eine Mehrheit verschmolzener Vorstellungen neue Glieder ein und verlängert die Reihen, oder sie individualisiert das Allgemeine. Sie macht ein Erlebnis in der Erzählung anschaulich, zerlegt die großen Akte in einzelne Scenen, findet zu abstrakten Regeln die Beispiele und macht aus dem allgemeinen Gesetze das Gebot und die Vorschrift.

Romane, Schauspiele, Erzählungen, Fabeln und deren allgemeine Idee, Lehre 2c.

c. Die kombinierende Einbildungskraft schafft durch Abstraktion und Determination zugleich neue kombinierte Formen, singende Bäume, sprechende Tiere, verwandelte Prinzen und Prinzessinnen im Märchen, die Wundertiere der Sphinxe u. s. w., die wunderbaren Traumgestalten.

Die Einbildungskraft ist für die geistige Entwickelung des Kindes sehr wichtig. Sie vermittelt Vorstellungen von Gegenständen, die der unmittelbaren Anschauung nicht geboten werden können, und erweitert so den Vorstellungskreis. Namentlich rechnet der Lehrer auf die Einbildungskraft, wenn er Fremdes und Entferntes mit Worten beschreibt oder in Bildern versinnlicht (fremde Länder mit ihren Bewohnern, Tieren, Pflanzen), oder von der Vergangenheit erzählt. Und nicht nur dem Denken arbeitet die Phantasie durch die Gemeinbilder vor, sondern sie weckt und belebt auch die Gefühle und treibt zum Wollen, indem sie schon den zukünftigen Erfolg desselben zur Vorstellung bringt; sie hat Einfluß auf das ganze Leben, auf Entstehung und Heilung der Krankheiten, auf Bildung u. s. w. Feuchtersleben, Diätetik der Seele, S. 25—41: „Halte deinen Bruder für gut, und er ist es; vertraue dem Halbguten, und er wird gut; mute deinem Zöglinge Fähigkeiten zu, und er wird sie entwickeln, — halte ihn für unbildbar — und er wird es bleiben. Erkläre dich für gesund — und du magst es werden! Die ganze Natur ist ja nur Echo des Geistes, und es ist das höchste Gesetz, welches sich in ihr auffinden läßt: daß aus dem Ideellen das Reale werde — daß die Idee allmählich die Welt nach sich gestalte.“ „Die Dichter sind die Gärtner der Phantasie, welche ihre wilden Gewächse veredeln und die niederen Gebilde, mit denen eine durch die Enge des Lebens blindlings gereizte Phantasie in Aberglauben und Irrtum wuchert, verdrängen durch höhere und veredelte, so daß jene niederen dagegen erbleichen.“ — „Wer lange Zeit dahin gehet, so daß er die Phantasie völlig hat Meister sein lassen, bei dem geht es schwer, bis er zu einer rechten

Aufmerksamkeit und zum Nachdenken gelangt. Daher auch mancher junge Mensch, der auch sonst gute Gaben hat, nicht imstande ist, eine kurze Zeit zuzuhören und die Gedanken beisammen zu haben. Daher kommt es auch, daß manche das Rechnen sauer ankommt, und in Dingen, wo ein langer Zusammenhang ist, nicht fortkommen können." (Flattich.) — Spielgerät entwickelt die Phantasie, aber es muß zweckmäßig gewählt werden, ebenso bilden Märchen, Sagen, Fabeln und Erzählungen die Einbildungskraft, aber man muß sich hüten, die Kinder zu Phantasten zu machen. Am besten regelt der Unterricht die Phantasie durch Gewöhnung an sorgfältige Anschauung, und deren Benutzung zur Bildung von Vorstellungen, Begriffen 2c. — Besonders wichtig ist auch die Gedächtnisübung für die Bildung der Phantasie; denn sie hält der Einbildungskraft, welche in ihrer Selbstthätigkeit zügellos zu weben anfängt, ohne doch schon gestalten zu können, das Gleichgewicht, so daß das sich an die Außenwelt verlierende Kind genötigt wird, mit dem Gegenstande in das eigene Innere zurückzukehren, und in die Welt der willkürlich webenden Einbildungskraft Festgestaltetes hineingestellt wird, um Träger für den dadurch fixierten Krystallisationsprozeß zu werden.

Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie. Stuttgart. 1866.

Auf der veränderten Reproduktion der Vorstellungen beruht auch der Traum und das Traumleben der Seele, welches die Mitte zwischen Wachen und Schlafen hält. Im Wachen sind wir der bewußten Empfindung und willkürlichen Bewegung mächtig, so daß wir die äußeren Reize mit Absicht aufnehmen oder abwehren. Im Schlafe dagegen sind die äußeren Sinne geschlossen, das Bewußtsein von der Außenwelt ist aufgehoben, und der Willenseinfluß auf die Muskeln hat aufgehört, so daß das geistige Leben verdunkelt ist. Das allmähliche Eintreten und Wiederzurücktreten dieser Erscheinungen läßt sich an der Beobachtung der verschiedenen Stadien, welche der Schlaf durchläuft, der Schläfrigkeit, dem Einschlafen, dem tiefen Schlafe, dem Schlafe mit Träumen und dem Erwachen nachweisen, dagegen ist der Schlaf selber noch nicht erklärt.

Für die leibliche Erziehung ist wichtig: Es wird im Schlafe weniger Wärme erzeugt, so daß der Körper gegen äußere Kälte viel empfindlicher ist. Die Verdauung geht langsamer vor sich, so daß vor dem Schlafe nicht viel gegessen werden darf, dagegen assimiliert im Schlafe der Organismus die bereits zur organischen Flüssigkeit verarbeiteten Stoffe, so daß wir gestärkt vom Schlafe erwachen. „Der Schlaf, das nährendste Gericht beim Fest des Lebens." Shakespeare, Macbeth II, 2. — Für den Unterricht ist bedeutsam, daß im Schlafe die Seele aus der Zerstreuung der Außenwelt sich sammelt und in sich selbst orientiert, so daß wir das, was wir am Abend lernten, am Morgen fester besitzen. Für die Erziehung ist wichtig, daß die Gefühle, die uns in den Schlaf begleiten, die Begehrungen, die wir zuletzt haben, tiefer sich einbilden. Darum sagt die Schrift: „Lasset die Sonne nicht über euern Zorn untergehen." Vergl. Erdmann, Psycholog. Briefe. 6. Br.

Der Traum findet statt in den Übergängen vom Wachen zum tiefen Schlafe und umgekehrt. In demselben halten wir unsere unwillkürlichen Einbildungen für wirkliche Dinge und Erlebnisse, da wir nicht imstande sind, sie mit diesen zu vergleichen und davon zu unterscheiden.

Darum scheinen die Gesetze der Wirklichkeit im Traume nicht zu gelten, Buntes, Wunderliches, Unmögliches und Seltsames wechselt in ihm ab; indes ist die Reproduktion in den Traumbildern nicht gesetzlos. Der Traum entsteht 1) aus der Einwirkung äußerer oder innerer Reize auf die Nerven, welche dadurch thätig werden, aber nicht völlig erwachen. Der veranlassende Reiz, das Objektive, welches dem Traume zu Grunde liegt, wird zu einer Reihe von Bildern ausgesponnen, welche nach den Gesetzen der Reproduktion verlaufen. Hieraus erklären sich die Träume, in welchen der Schläfer von einer Sinnes- oder Körperempfindung, z. B. Druck, Wärme, Kälte rc., ergriffen, daraus ein weites Traumbild, z. B. einzelne Töne zu Melodieen u. s. w., ausspinnt. 2) Veranlassung und Inhalt des Traumes sind aber auch Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen, welche vor dem Schlafe im Bewußtsein herrschen und sich beim Einschlafen, wenn auch nur dunkel, darin erhalten, so daß der Traum seinen Grundton von der im Wachen herrschenden Stimmung erhält, z. B. Lösung wissenschaftlicher Aufgaben im Traume, Verhältnisse zu anderen Personen.

Aus der zweiten Ursache lassen sich Träume auslegen, so daß z. B. der Traum, in welchem mein Nachbar mich töten will, nicht bedeutet, jener habe diese Absicht, sondern nur, daß ich ihn dazu fähig halte. Der Traum offenbart also nichts über Fremdes, sondern erschließt unser eigenes Innere, so daß er ethisch von großer Bedeutung ist; denn das Böse, welches mir im Traume einfällt, kann ich wachend vollführen. „Wenn Plato sagt, daß die guten Menschen sich nur im Traume erlauben, was die schlechten im Wachen thun, so stellt sich auf seine Seite unser Gewissen, welches uns schamrot werden läßt über eine Schlechtigkeit, die wir im Traume verübten, und als den Besten den preist, dem dergleichen „auch nicht im Traume einfällt". Wie es in der Welt steht, das lehren uns die Träume nicht, aber wie es um uns steht, können sie uns oft lehren." (Erdmann.) — *F. Splittgerber, Schlaf und Tod und die damit zusammenhängenden Erscheinungen des Seelenlebens. Halle, Fricke. 1866. Cr. Pfaff, Traumleben und seine Deutung. Leipzig 1868. J. Jensen, Träumen und Denken. Berlin 1871. — P. Radestock, Schlaf und Traum. Eine psychologisch-physiologische Untersuchung. Leipzig, Breitkopf und Härtel. 1879.

7) Das Denken. Das Denken erhebt die Gemeinbilder, welche die Phantasie schafft, noch höher zu Begriffen und verbindet die Vorstellungen mit Rücksicht auf den Inhalt des Vorgestellten, so daß sie nach ihrer inneren (logischen) Zusammengehörigkeit oder Nichtzusammengehörigkeit verknüpft und getrennt werden. Das Denken findet den einfachsten Ausdruck im Urteile.

Man unterscheidet beim Denken Verstand, das Vermögen der Seele, Begriffe zu bilden, die Urteilskraft, das Vermögen, Urteile zu bilden, und die Vernunft, das Vermögen, Gott zu denken und Ideen zu bilden. Wir erkennen diese Thätigkeiten am besten aus der Art des Denkens.

Wer im Denken nach der Beschaffenheit und den Verhältnissen der vorgestellten Gegenstände sich richtet, ist verständig, wer nur den nach den Gesetzen der Ideenassociation ablaufenden Vorstellungen folgt, ist unver-

ständig, denkt nicht. Bei den Kindern findet sich erst ein dem Denken analoges Vorstellen. Von dem verständigen Denken unterscheidet man das vernünftige (Vernunft von vernehmen) Denken, welches Gründe und Gegengründe vernimmt und sich nach den überwiegenden unter ihnen entscheidet, welches den Grund und Zweck der Dinge zu erforschen sucht und so die erste Ursache aller Erscheinungen, den Urgrund alles Daseins zu erkennen sucht, so daß das Ziel der Vernunft die höchsten Wahrheiten der Religion und Moral sind. Der Verstand entspricht dem Sinne des Gesichts, die Vernunft dem des Gehörs (vernehmen), so daß schon im Worte liegt, daß die Vernunft tiefer in das Wesen der Dinge eindringt als der Verstand. Durch die Vernunft unterscheidet sich der Mensch vom Tier, aber er wird nur im Zusammenleben mit anderen, im gesellschaftlichen Leben, vernünftig. Die Unvernunft will oder kann keine Gründe hören, so daß sie über den momentanen Eindruck sich nicht erhebt. So nimmt das Kind, oder der Leidenschaftliche, durch die Verblendung und Gewalt fortgezogen, weder Bitten noch Vorstellungen, weder Ermahnung noch Drohung, weder Gründe noch Widerlegung an. Die Sinne lehren uns die Gegenstände kennen, geben uns Kenntnisse, der Verstand lehrt ihre Bedeutung verstehen, giebt uns Einsicht in ihre Beziehungen und Verhältnisse, die Vernunft lehrt ihren Zusammenhang erkennen oder begreifen, giebt vernünftige Erkenntnis ihres Zusammenhangs. Darum drücken wir durch: Ich weiß es, ich verstehe es, ich begreife es, die Unterschiede in der Form des Wissens aus. Die vernünftige Überlegung ist nötig 1) beim Schließen; 2) bei der Überschreitung der Erfahrung durch das Denken zum Unendlichen und Unbedingten; 3) beim Wählen unter Zwecken, also bei der Bildung praktischer Grundsätze, so daß die Vernunft auch beim Willen besprochen werden muß.

Die formale Logik lehrt die Formen und Gesetze des Denkens (cfr. § 19) in der Lehre von den Begriffen, den Urteilen und Schlüssen kennen, die Psychologie behandelt die Denkformen, wie sie in der Seele zustande kommen, und andere psychologische Erscheinungen, die für das Denken von Wichtigkeit sind. Sie betrachtet daher:

a. Die Begriffe. Begriffe sind nichts Fertiges und Abgeschlossenes in uns, sondern sie entstehen uns, indem wir das Gleiche oder Ähnliche in wiederholten Wahrnehmungen desselben Gegenstandes oder ähnlicher Gegenstände uns vorstellen. Haben wir z. B. eine Menge verschiedener Bäume wahrgenommen, so erhalten wir die Gesamtvorstellung (den psychischen Begriff) des Baumes, indem das Gleiche aller wahrgenommenen Bäume sich verbindet und dadurch verstärkt, während das Ungleiche, Entgegengesetzte (Verschiedene) in der Reproduktion sich gegenseitig verdunkelt. Durch fortgesetzte Wahrnehmung muß diese Verdunkelung immer größer werden, aber ganz verschwinden werden die ungleichen Teile nicht, eine vollständige Abstraktion findet nicht statt, so daß der psychische Begriff immer im Schweben ist. Dieses Unbestimmte muß zunehmen, je weiter sich der Begriff von den sinnlichen Wahrnehmungen entfernt, je abstrakter er wird, weil er dann nicht mehr das Gemeinsame ähnlicher Wahrnehmungen, sondern nur das Gemeinsame ähnlich gebildeter Begriffe enthält. Daher sind rein wissenschaftliche Begriffe so schwer, logische Ideale, denen das gemeine

Denken selten nachkommt. Dadurch aber, daß das gemeine Denken sich der schwankenden psychischen Begriffe bedient, entstehen unzählige Meinungen, Ansichten, Vorurteile und Irrungen, und über jedes Ding hat jeder seinen eigenen, absonderlichen, freilich rohen psychischen Begriff, den erst das absichtliche Denken reinigen muß.

Welche Dinge auf die Bildung der Begriffe einwirken, veranschaulicht die Geschichte Christian Schmidts von dem klugen Knaben, der unter einer Eiche liegt. Es kommt ein Mann vorüber und sagt: welch prächtiges Bauholz! „Guten Morgen, Zimmermann!" grüßt ihn der Knabe; ein anderer kommt und sagt: welche prächtige Borke! „Guten Morgen, Lohgerber!" ein dritter ruft, welch prächtiger Baumschlag! „Guten Morgen, Maler!" Alle drei haben nicht den logischen Begriff. — An der Vermehrung, Berichtigung und Gliederung der Begriffe arbeiten die Wissenschaften (Naturwissenschaft, Mathematik ꝛc.) immerfort, und zu durchgängig unveränderlichen und feststehenden Begriffen kann es erst dann kommen, wenn alle mögliche Erfahrung durchlaufen ist, und die Wissenschaften vollendet sind. Für den Lehrer aber gilt: Halte auf gründliche Anschauungen und leite die Schüler an, auf naturgemäßem, anschaulichem Wege klare Begriffe zu bilden, richtig zu urteilen und zu schließen, wenn sie richtige Begriffe erhalten sollen, und ihr Verstand entwickelt werden soll.

b. Die Urteile. Erst durch Urteile bilden wir die Begriffe, so daß das erste Denken in Urteilen geschieht. Treten uns nämlich zwei Vorstellungen in das Bewußtsein, so entsteht ein Schwanken in uns, in welcher Beziehung beide zu einander stehen, das ist das Überlegen, nach dem wir das Urteil fällen. Die ersten Urteile sind die singulären bejahenden Urteile, in denen einem Gegenstande ein Merkmal beigelegt wird, welches besonders auffällt und vorher nicht bemerkt wurde, z. B. dieser Baum blüht. Die verneinenden Urteile entstehen, wenn die Wahrnehmung eines Gegenstandes etwas anderes, als was erwartet wurde, bringt, was sich dem Erwarteten hemmend entgegenstellt, z. B. dieser Knabe kann noch nicht gehen. Von dem singulären Urteile geht das Denken fort zum partikulären, während die universellen Urteile nicht ohne den Nachweis ihrer Allgemeingültigkeit auftreten und erst im philosophischen Denken klar werden können.

c. Die Schlüsse. Das Urteilen geht, wenn wir uns der Gründe bewußt werden, auf denen das Urteil beruht, in das Schließen über. Die einfachste und darum am ersten und meisten vorkommende Schlußart ist das Schließen aus der Analogie. Wir haben z. B. öfter den Verlauf des Zorns bei einem Menschen gesehen, wir sehen jetzt wieder den Anfang eines Zornausbruchs und schließen, daß derselbe ebenso verlaufen werde wie die früheren, wir schließen also aus vielen ähnlichen Fällen auf den einzelnen Fall. Dadurch wird die Analogie Wegweiser zur Induktion, in welcher man aus möglichst vielen gleichartigen Fällen auf ein allgemeines Gesetz schließt. Man setzt dabei voraus, daß; was so vielen zukomme, wesentlich sein und also allen zukommen müsse; freilich muß die Induktion möglichst vollständig und genau im einzelnen sein. Das

Urteilen und Schließen geht nach und nach, indem es der Gründe sich bewußt wird, über das mechanische Verbinden der Vorstellungen in der Reproduktion hinaus und verbindet die Vorstellungen nach ihrer inneren Natur. Dadurch wirken sie rückwärts reinigend auf die Bildung der Begriffe, und Bearbeitung der Begriffe ist daher das eigentliche Ziel aller intellektuellen Bildung.

Es kommt in der Erziehung sehr viel darauf an, daß die ersten Urteile und Schlüsse, welche das Kind bildet, richtig sind, und daß das in ihnen sich kundgebende logische Verfahren klar und deutlich erkannt wird. Hat das Kind mit vollem Bewußtsein nur einen einzigen richtigen Schluß gebildet, so ist es für alles Schließen empfänglich und gebildet.

d. Die Apperception (Aneignung). Zu den alten Vorstellungen und Vorstellungsgruppen treten fortwährend neue hinzu, durch welche die Seele umgestaltend auf die alten Verbindungen einwirkt und dabei die neuen selbst mit umformt. Diese Wechselwirkung nennt man Apperception (Aneignung). Fälle der Apperception sind das gedächtnismäßige Aneignen, die Verschmelzung der neuen Wahrnehmung mit den Vorstellungen gleichen Inhalts zu den psychischen Begriffen, die Verbindung der neuen Vorstellungen mit den alten durch Urteilen und Schließen. Bei allen diesen Fällen bemerken wir eine bedeutende Einwirkung der alten durch Beschäftigung, Aufenthaltsort ꝛc. erworbenen und eigentümlich gestalteten Vorstellungsmassen auf die neuen Wahrnehmungen; allein auch die neuen Wahrnehmungen sind, darauf beruht vorzugsweise die Entwickelung des Geisteslebens zu höheren Stufen, nicht ohne Einfluß auf den alten Bestand des Vorstellungslebens. Die Apperception kann aber auch auf lauter reproducierte Vorstellungsmassen sich beziehen, indem sich zwei bereits gegebene, aber unter sich noch unverbundene Vorstellungsmassen begegnen, so daß die stärkere die schwächere umbildet und sich mit ihr verbindet, sie assimiliert. Diese Art Apperception nennt man innere Wahrnehmung (inneren Sinn).

Da, wie wir gesehen haben, der Mensch je nach seiner Arbeit, seinem Alter, seiner Stellung eine eigene Vorstellungsmasse und in derselben eine besondere herrschende Vorstellungsgruppe ausbildet, so bleiben manche neue Wahrnehmungen und Erfahrungen, weil sie jener Vorstellungsmasse fremd sind, für einen Menschen etwas bloß Äußerliches.

„Ein deutliches Beispiel von der bedeutenden Rolle, welche die Apperception in der sinnlichen Auffassung überhaupt spielt, liegt in der Anschauung äußerer Dinge von größeren Dimensionen. Treten wir z. B. in eine lange Straße, oder in eine schmale Allee von mäßiger Länge, so erscheint sie unserm Auge als am entgegengesetzten Ende geschlossen; würden wir die innere Perception rein durch die sinnliche Auffassung vollziehen, so müßten wir notwendig glauben, die Straße sei in einem spitzen Winkel gebaut, die Allee als ein Winkel gepflanzt. Aber nicht nur glauben wir dies nicht, sondern es entsteht auch nicht der geringste momentane Zweifel, ob die Allee sich gegen das Ende verengere oder in geraden Linien parallel laufe. Dies kommt natürlich daher, weil wir unsere Vorstellung von der Allee, in die wir selbst zum ersten

Male treten, gar nicht nach dem sinnlichen Eindrucke machen, sondern dieser wird unmittelbar durch die innere Apperception abgelöst, d. h. es tritt an seine Stelle jene in der Seele bereits vorhandene, nunmehr reproducierte, durch mehrfache Anschauung berichtigte Anschauung der Sache. Ja, wenn einmal eine Allee spitzwinkelig wirklich wäre, so würden wir, sobald wir uns davon überzeugten, erstaunt darüber sein und uns verwundern, daß wir es nicht gleich gesehen haben, und gleichwohl hatten wir es doch wirklich gesehen. So dient die Apperception dazu, die optischen Fehler zu korrigieren, denen wir fortwährend ausgesetzt sind, von denen wir aber nur eben deshalb kein Bewußtsein haben, weil sie immer durch die (schon der frühesten Kindheit angehörige) Apperception ausgeglichen werden." Lazarus, Das Leben der Seele 2c. Berlin, H. Schindler. 1857. Bd. II, S. 29.

e. Die Aufmerksamkeit. Für die Perception (den ersten Eindruck, welchen ein Reiz auf die Seele macht) und die Apperception ist die Aufmerksamkeit, die Richtung und Concentration des Bewußtseins auf die bereits vorhandene oder zu erwartende Sinnesempfindung, Vorstellung oder Vorstellungsreihe besonders wichtig. Man unterscheidet unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit macht sich, obwohl für verschiedene Gegenstände bei verschiedenen Individualitäten und Bildungsgraden und mit verschiedener Ausdauer, ganz von selbst; sie findet sich auch bei dem kleinen Kinde. Sie hängt ab von der Stärke, der Dauer und Menge, dann aber auch von der Seltenheit, Neuheit und Unerwartetheit der Reize, aber auch vom Gefühle, da jeder gelingende Akt des Erkennens und jede neu gewonnene Erkenntnis in der Seele, die sich dadurch gefördert sieht, ein Lustgefühl erweckt. Die Aufmerksamkeit verengt das Bewußtsein und concentriert dessen Licht auf eine Wahrnehmung, so daß diese durch ihre Klarheit den Inhalt des Bewußtseins vorherrschend ausfüllt. Daher wird sie durch eine zu große Menge oder einen zu schnellen Wechsel der Reize geteilt, zerstreut und geschwächt.

Am meisten erregen solche Objekte unsere Aufmerksamkeit, die uns zum Teil bekannt, zum Teil unbekannt oder neu sind, deshalb spricht der Lehrer, welcher die natürliche (unwillkürliche) Aufmerksamkeit auf der Unterstufe benutzen muß, von den Einrichtungen der Schulstube 2c., giebt nicht zu viel auf einmal, um die Anfangsgründe festzustellen und um die Aufmerksamkeit nicht zu ermüden, stellt den Gegenstand, auf den geachtet werden soll, möglichst isoliert hin 2c.

Die willkürliche Aufmerksamkeit hängt vom Willen ab.

„Die willkürliche Aufmerksamkeit muß durchaus erst gelernt werden, die Concentration derselben läßt sich selbst durch ernstes momentanes Wollen nicht vom Kinde auf längere Zeit hervorbringen, ja sogar unter den Erwachsenen besitzen nur wenige diese Macht. Der Unterricht, welcher diesen Umstand übersieht oder doch nicht fortdauernd und fest genug im Auge behält und sich nach ihm richtet, muß notwendig mehr oder weniger unfruchtbar bleiben." Waitz, Allgemeine Pädagogik S. 346, wo die Bildung der Aufmerksamkeit sehr gut behandelt ist.

Das Gegenteil der Aufmerksamkeit, insofern sie Sammlung um eine bestimmte Wahrnehmung bildet, ist die Zerstreutheit, welche sich bis zur

gänzlichen Unordnung des Gedankenlaufes steigern kann. Die andauernde Aufmerksamkeit, die dauernd von dem Gegenstande gefesselt wird, heißt Interesse, welchem die Gleichgültigkeit gegenüber steht.

Die Aufmerksamkeit braucht sich nicht bloß der Außenwelt zuzuwenden, sondern sie kann auch als Selbstbeobachtung dem eigenen Innern zuschauen. Diese ist ein unentbehrliches Mittel zur höheren intellektuellen und sittlichen Ausbildung; denn sie beruhigt die Affekte, stumpft die Leidenschaften ab, vollendet die Erziehung des Menschen durch Selbstbildung und stellt alle seine Handlungen unter die stete Herrschaft der Überlegung und Besonnenheit.

f. Das Ich. Die Vorstellung des Ich wird erst im Laufe des Lebens gewonnen; das Kind weiß ursprünglich weder von seinem Ich noch von seinem Nichtich. Zuerst lernt es durch die Sinne seinen Leib wahrnehmen, erkennt ihn aber noch nicht als seinen eigenen, darum redet es von sich in der dritten Person. Weiter hilft der Tastsinn durch die Lokalisation, das Beziehen und Versetzen der Empfindungen an bestimmte Stellen des eigenen Leibes, und die Projektion der Empfindungen, welche dieselben auf Objekte bezieht, die außer uns sind. Durch die Lokalisation kommt der Leib als Empfindender zum Bewußtsein, durch die Projektion dagegen wird er Mittelpunkt der Empfindungen, die von Außendingen auf ihn eindringen. Mit dieser Vorstellung vom eigenen Leibe beginnt der Gegensatz zwischen Innen- und Außenwelt für das Kind Bedeutung zu gewinnen. Der Leib empfindet Angenehmes und Unangenehmes, er ist dem Kinde interessant, die Außendinge sind gleichgültig, obgleich es die Dinge der Umgebung, wie das Spiel beweist, auch für empfindende hält; aber das Kind leiht ihnen seine eigenen Empfindungen, da es noch nicht die wirkliche Empfindung dieser Dinge kennt.

Weiter bilden die Reproduktionen; sie bestimmen den Leib als Sammelplatz der Vorstellungen, Gefühle und sinnlichen Begehrungen, welche Handlungen erregen, die vom Leibe in die Außenwelt eingreifen und zum Leibe zurückkehren, um als Resultat die Befriedigung ihm zuzuführen. Durch diese Beziehung der Vorstellung am Anfange und Ausgange der Begehrung auf sich selbst bildet sich besonders das Selbst, so daß der Mensch sich als thätigen Machthaber, der die Außendinge nach seiner Absicht verändert, erfassen lernt, wobei aber Ich und Leib immer noch als dasselbe aufgefaßt werden.

Erfahrungen lehren dann das Kind, daß der Leib gewisse Teile verlieren könne, ohne daß das Individuum ein anderes wird. Auch ermattet die Empfänglichkeit für Leibesempfindungen, während der Umfang der Gedanken, Gefühle und Bestrebungen, Pflichten und Rechte teils durch Lehre und Mitteilung, teils durch eigenes Studium, im Handeln und in der Gesellschaft wächst. Dadurch wird der geistige (ideelle) Kern des Ich immer mehr hervorgehoben und der körperliche (materielle) Gehalt tritt zurück. So nimmt das Ich den ganzen Lebensinhalt in sich auf (das empirische Ich) und faßt sich als Träger der Vorstellungen.

Sobald das Ich sich einigermaßen entwickelt hat, findet es neben sich ein fremdes Ich gestellt. Haben diese beiden Ichs nun gleiche Punkte, an denen sie verschmelzen können, so entsteht das **Wir**. Das Wir bedeutet also das Gemeinsame des eigenen Ich und der einzelnen fremden Iche, die mit jenem zusammengefaßt werden. Wir = Freunde, Schüler, Deutsche, Menschen.

Die Vorstellung des „Wir" ist von der größten moralischen und überhaupt praktischen Wichtigkeit, sie erzieht das Ich, indem sie dem eigentlichen Egoismus ein natürliches Gegengewicht giebt. In dem Kreise des Wir erzeugt sich, indem er in ein mehrfaches Ich aufgelöst wird, die Rechtlichkeit, der Ehrtrieb und die Sitte. Auf dem Wir beruht die Familie, die Gesellschaft, der Staat. Aber dem Wir stellt sich auch ein Ihr und Sie entgegen mit allen Übeln des Korporationsgeistes, und das Sonderbarste ist, daß **wir selbst** bald diese, bald jene Gesellschaft sind; die Menschen sind nämlich in diesem Punkte Freunde, in jenem Feinde. Hier beklagt sich der Untergebene beim Oberen, dort klagen sie gemeinschaftlich über den Oberen. **Erdmann**, Psychologische Briefe (B. 11), S. 243: „Zuerst als das Bewußtsein den Kampf gegen das andere begann, war seine Devise „Ich vor allen"; wie dem Engländer war ihm das Wort „Ich" das einzige, das groß geschrieben wird, es erkannte nichts an, respektierte nichts als sich selbst. Stellte sich ihm ein anderes Ich gegenüber, dem es ähnliche Ansprüche zutraute, so änderte es seine Parole: „Er oder Ich" hieß es jetzt, „die Welt hat nicht Platz für uns beide." Diese stolzen Wellen legten sich, als das Öl des Gehorsams über das tosende Meer gegossen wurde. Jetzt hieß es sehr demütig: „Mein Herr und ich." Nur der Vater oder Meister war anerkannt, sich selbst wußte das Ich als ein Untergeordnetes, nach dem nicht gefragt wird, es hatte Respekt, ohne respektiert zu sein, und ohne daß es mehr erwarten durfte als demütigende Strafe oder ebenso demütigende Güte. Auch dieses Stadium ist durchlaufen, und wenn es jetzt von sich und einem andern Selbstbewußtsein spricht, so wird es sagen: „Wir." Welch eine Fülle liegt in diesem Worte! Nicht nur dies, daß die Trennung aufgehört hat zwischen dem Ich und seinem Gegensatze, sondern auch daß man sich dem andern gleich weiß, denn Ungleiches kann nicht in eine Summe verbunden werden. „Wir" ist darum der Ausdruck des Bewußtseins, das **Gemeinbewußtsein** oder **Gesellschaftsbewußtsein** genannt werden kann, es hat **soziale** Bedeutung, während das Wort „Ich" isolierte. Darum tritt dieses Wort stets dort hervor, wo der Mensch über seine isolierte Stellung hinausgeht, sich als Glied eines Ganzen weiß und so zum Kollektivbewußtsein erhebt. Wir glauben an den dreieinigen Gott, sagt das Gemeindeglied: **Wir** haben befohlen, oder tel est notre plaisir, spricht der König, wo er als Concentration des ganzen Volkes — (als „der Preuße", „der Franzose", wie früher der gemeine Mann sagte, als „Frankreich", „England", wie es bei Shakespeare heißt) — nicht als einzelne Person auftritt. Ich habe das Gemeinbewußtsein auch Gesellschaftsbewußtsein genannt; ich finde es darum hübsch, daß der freigesprochene Lehrbursche den Namen des Gesellen (compagnon) führt, und daß wir von dem mündig gewordenen sagen, er gehöre der Gesellschaft (compagnie) an." — „Die große Wichtigkeit, die ich darauf lege, daß das Selbstbewußtsein anstatt Ich „Wir" sagt, liegt darin, daß in diesem Gemeinbewußtsein es nicht nur andere als seines gleichen anerkennt,

sondern von ihnen ebenso sich als ihres gleichen anerkannt weiß. Dies ist es, was dem Ausdruck „Wir“ den Stolz verleiht, während „Ich“ nach Übermut und Petulanz klingt. In der That hat auch das zum Gemeinbewußtsein gewordene Ich Ursache stolz zu sein, denn es hat die höchste Entwickelungsstufe erreicht, die das Selbstbewußtsein erreichen konnte, es hat seine Bestimmung wirklich realisiert. Diese war gewesen, zum Bewußtsein seiner Macht und seiner Geltung zu kommen. War ihm diese bisher nur von den in Werkzeuge verwandelten Dingen gepredigt, so verhält sich's dagegen jetzt anders. Solche, die es selbst für etwas Rechtes anerkennt, rufen ihm fortwährend zu, es sei etwas Rechtes. Es hört sich von allen Seiten „Meister“ oder „Herr“ nennen, und es ist ihm nicht zu verdenken, daß ihm dieses schmeichelt, denn jetzt ist es allgemein als das anerkannt, was es sein, als was es sich erfahren wollte. Es ist dabei seiner Sache ganz sicher. Weder hat es um die Anerkennung zu kämpfen, noch auch sich mit der Anerkennung eines Sklaven zu begnügen, die vielleicht bald ein Ende nimmt; nein, von solchen, die es selbst „meine Herren“ nennt, so wie sich selbst ihren „gehorsamen Diener“, wird ihm derselbe „Ehrenname“.

Das Höchste aber ist, daß das Ich im Namen der Vernunft als Menschheits-, Vernunftbewußtsein sprechen lernt, wo statt „Wir“ das „Man“, d. i. der Mensch als Bezeichnung der Allgemeinheit eintritt.

Erdmann, Psychologische Briefe (12. Br.): „Jeder bemerkt, daß in den Sätzen: „Wir wissen, daß jede Veränderung eine Ursache hat“, und „Wir haben beschlossen, uns nicht am Zuge zu beteiligen“, das Wort „Wir“ zweierlei bedeutet. Im letzten Falle nämlich nur eine Korporation, die Seidenwirker, denen ein anderes Wir, das der Schlächter, gegenübersteht. Im ersten dagegen ein allgemeines „Wir“, dem kein „Ihr“ gegenübersteht, weil es die Vernunft, d. h. das allgemein Menschliche bezeichnet. Eben darum kann man auch hier anstatt Wir „Man“ sagen, d. h. der Mann oder der Mensch, wie denn l'on nichts anderes ist als l'homme, on so viel als homme. Wo im Deutschen die Wendung gebraucht wird: „Wir haben gefunden“, brauchten früher französische Autoren die Formel: „On a prouvé“; in beiden Fällen wird im Namen der Vernunft gesprochen. Das Gemeindebewußtsein verhält sich zum Vernunftbewußtsein wie „Wir“ zu „Man“, d. h. wie Gemeinschaftlichkeit zur Allgemeinheit. Jedes Moment der Zucht, jeder Akt des Gehorsams bringt das Individuum dieser Vernünftigkeit näher, so daß nur der völlig Gebildete völlig vernünftig und daher völlig frei ist.“

*Dr. P. Jessen, Physiologie des menschlichen Denkens. Hannover, Cohen und Risch. 1872. — W. Schuppe, Das menschliche Denken. Berlin 1870.

## § 7.

### c. Die fühlende Seele.

1) Die Seele ist nicht nur vorstellendes Wesen, sondern sie besitzt auch die Fähigkeit, Lust und Unlust zu fühlen, so daß wir bemerken, wie schon mit den Empfindungen und mit allen geistigen Thätigkeiten immer auch Gefühle verbunden sind. Ja man kann sagen, daß das

Gefühl die erste und unmittelbarste Lebensäußerung der Seele ist, schon vor allem bewußten Erkennen und Wollen entsteht und deren Voraussetzung ist. Das Erkennen und Begehren wendet sich nämlich nur dem zu, was irgendwie der Seele ein Gefühl der Lust oder Unlust erregt und dadurch ihr Interesse auf sich gezogen hat. Darum sind die ersten Anfänge bewußten Erkennens und Wollens noch am meisten vom Gefühle beherrscht und bedingt. Später aber erzeugt die Seele die Gefühle auf Grund von Vorstellungen und anderen geistigen Vorgängen. Wir können die Gefühle nach ihrer Färbung zunächst in *Lust- und Unlustgefühle* einteilen. Freude, Entzücken 2c. sind Lustgefühle; Trauer, Angst, Langeweile sind Unlustgefühle. Der Grund, weshalb ein Seelenzustand ein Lustgefühl, der andere ein Unlustgefühl erregt, läßt sich nicht genau angeben. Nur das kann man sagen, daß auf dem Innewerden des *Wertes*, den ein Erlebnis für die Seele hat, die Lust, auf dem Innewerden des *Unwertes* eines seelischen Ereignisses die Unlust beruht. Regen die Vorgänge die Seele an, so daß sie sich dadurch in ihrer Thätigkeit gefördert sieht, so hat sie ein Lustgefühl, fühlt sie sich aber gehemmt, so hat sie ein Unlustgefühl.

Wollen wir uns an einen Namen erinnern, so entsteht ein *Unlustgefühl* dann, wenn wir uns nicht besinnen können trotz der inneren Hülfen (Anfangsbuchstaben 2c.), deren wir uns bedienen. Ebenso wenn wir durch ungeschicktes Fragen an Dinge erinnert werden, die wir gern vergessen möchten, wenn unsere Vorstellungen durch den Eintritt einer fremdartigen Erscheinung stocken, wenn wir gestört werden in der gewohnten Ordnung. Haben wir dagegen endlich den Namen, den wir suchten, gefunden, so entsteht ein *Lustgefühl*. Wiederfinden eines verlorenen Gegenstandes. Plötzliches Aufgehen des Verständnisses einer Sache nach früherer, beengender Unklarheit. Lösung von Zweifeln.

Alle Gefühle sind Lust- oder *Unlustgefühle*; die sogenannten *gemischten* Gefühle (Hoffnung, Überraschung, Wehmut, Sehnsucht, das Gefühl des Tragischen, Komischen, Erhabenen, Schauerlichen 2c.) sind *Gefühlswechsel* oder *Gefühlsschwankungen* zwischen Lust und Unlust, die so schnell auf einander folgen, daß der Fühlende sie nicht auseinander halten kann, so daß sie zusammenzufließen scheinen.

*Schiller* in der Bürgschaft: „In den Armen liegen sich beide und weinen vor Schmerzen und Freude.“ — *Göthe*, Egmont III:

„Freudvoll
Und leidvoll,
Gedankenvoll sein;
Langen
Und Bangen
In schwebender Pein;
Himmelhoch jauchzend
Zum Tode betrübt;
Glücklich allein
Ist die Seele, die liebt.“

*Gefühle* und *Empfindungen* sind streng zu unterscheiden. Die *Empfindungen* haben in Zuständen oder Vorgängen des Organismus ihren Grund, beruhen auf der bloßen Perception organischer Reize (Schmerzempfindung, die eine Wunde verursacht), sie sind ursprüngliche (primitive) Seelenzustände und dienen der Intelligenz unmittelbar, da sie der Stoff sind, aus welchem das Seelenleben sich aufbaut. Die Gefühle aber werden von

der Seele nur auf Grund von Vorstellungen oder anderen geistigen Vorgängen erzeugt. Es giebt einen physischen und einen Seelenschmerz (Schmerz über vereitelte Hoffnungen), ersterer ist eine Empfindung und nur letzterer ein Gefühl. Aber Empfindungen können Gefühle hervorrufen und verändern, und umgekehrt.

Die Erfahrung zeigt, daß Empfindungen Gefühle und umgekehrt Gefühle Empfindungen erzeugen können. Trübes Wetter stimmt trübe, heiteres heiter; körperliche Schmerzen verdüstern, ihr Schwinden erheitert; der Hungrige hat ein angenehmes Gefühl beim Anblick der Speise, der Anblick von Würmern erregt Ekel und oft auch eine unangenehme Empfindung (Übelkeit, Erbrechen). Dem Mörder in der Gewissensangst erscheint das Opfer vor den Sinnen, daß er sich entsetzt. Shakespeare, Macbeth III, 4. V, 1. Auch im Leibe spiegeln sich die Gefühle ab. Trauer und Scham machen das Haupt sich senken; im Zweifel irrt der Blick unstet umher. Die Reproduktionen der Vorstellungen reproducieren auch Gefühle; besonders ergiebig ist die Phantasie. In der Erinnerung genießt man noch einmal (Göthes Faust beim Hören der Osterglocken und des Ostergesanges). Das Denken schadet den Gefühlen nicht, zerstört an ihnen nur das Wertlose, Unhaltbare, beseitigt das Unbestimmte und klärt ab, was trübe war; umgekehrt gehen die Gefühle dem Denken voran, geben ihm Antrieb; und wie es vorherrschende Vorstellungsmassen giebt, so auch herrschende Gefühle (bleibende heitere oder trübe Stimmung), welche von Alter, Geschlecht, Temperament, Bildung ꝛc. abhängen. „Welche Erregung die Seele auch immer erfahren mag, von jeder werden wir einen Eindruck der Lust oder Unlust erwarten müssen, und eine genauere Selbstbeobachtung, so weit sie die verblaßten Farben dieser Eindrücke zu erkennen vermag, bestätigt diese Vermutung, indem sie keine Äußerung unserer geistigen Thätigkeit, die nicht von irgend einem Gefühle begleitet wäre, kennt.“ (Lotze.) So entsteht in uns das Gefühl der Hoffnung, indem die Lust an dem erwarteten Erfolge schon im voraus genossen wird, ferner die Besorgnis, welche vermittelst der Phantasie mit der Vorwegnahme eines zukünftigen Verlustes ꝛc. auch die uns von ihm drohenden Unlustgefühle vorwegnimmt. So entsteht die Langeweile, wenn uns zu wenig Neues zur Verarbeitung in einer bestimmten Zeit geboten wird. Der Vorstellungsablauf wird da in seiner Bewegung aufgehalten, unser Denken wird länger bei Bekanntem und weniger Interessantem aufgehalten, als es daran Stoff zur Verarbeitung findet. Eine langweilige Rede zerreißt fortwährend den Fluß der Vorstellungen, hält ihn zurück und wirft ihn, wenn er vorauseilt, immer wieder auf das Alte zurück, so daß Überdruß und Ekel entsteht. Die Langeweile entsteht aber auch, wenn uns zu viel Neues, das noch keine Anknüpfungspunkte in unseren gewöhnlichen Vorstellungen hat und zu rasch auf einander folgt, als daß es vollständig aufgefaßt werden könnte, geboten wird. Es verwirrt sich da das Frühere mit dem Späteren, ein fortlaufendes Verständnis wird unmöglich, das schnell Vorübergehende entzieht sich der Auffassung schon wieder, ehe wir damit fertig sind, und nötigt uns, alles wieder fallen zu lassen, bevor wir es auffassen und verstehen konnten. Wir werden dadurch dahin gebracht, gar nicht mehr den Versuch zu machen, das Neue aufzufassen; gleichwohl stört der Zudrang des Neuen jede andere Gedankenbildung, betäubt, erregt Schwindel und innere Leere. Der Eindruck der großen Stadt auf ein Kind. Der Schüler in Göthes Faust beim Anhören des Vortrags von Mephistopheles:

„Mir wird von alle dem so dumm,
Als ging' mir ein Mühlrad im Kopf herum."

Das Gegenteil der Langeweile ist die Unterhaltung. Sie bringt unsern Gedankenlauf durch das Neue, welches wir leicht und schnell auffassen, in Fluß. Das geschieht, wenn die Wahrnehmungen nicht durchaus neu und fremd, also nicht schwer aufzufassen sind; wenn keine neuen Begriffsbildungen dabei vorkommen, denn diese sind immer schwer, sondern nur neue Vorstellungsverbindungen, die sich auch leicht wieder lösen wie bei dem Witz, bei Anekdoten, Rätseln 2c.; wenn das Neue durch den Wechsel uns in Spannung erhält, z. B. Erzählungen, Gespräche mit mäßiger Abwechselung, Romane, Schauspiele. So wirkt die Unterhaltung belebende und erhebende Erholung.

2) Nach den veranlassenden Ursachen teilen wir die Gefühle ein in: intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse Gefühle.

a. Die intellektuellen Gefühle begleiten das Denken und Erkennen. Wir unterscheiden das Wahrheits- und Wahrscheinlichkeitsgefühl.

Das Wahrheitsgefühl geht dem Erkennen der Wahrheit voran, treibt dazu an, die Wahrheit zu erforschen, ist Lust am Denken und folgt der erkannten Wahrheit nach als Freude an der gelungenen Denkarbeit. Im Wahrheitsgefühl freuen wir uns schon bei der mühevollen Untersuchung an der Wahrheit und sind selig in ihrem Besitze („Nihil est menti veritatis luce dulcius." Cicero. Pythagoras bringt ein Opfer aus Freude über die Entdeckung des pythagoräischen Lehrsatzes, Archimedes ruft freudig: „Ich hab's gefunden", als er das Gewicht der Körper im Wasser gefunden hat); es leitet uns auch da, wo wir durch die Erkenntnis die Wahrheit nicht vollständig erfassen können, wo es an zureichenden Gründen fehlt (z. B. als Sprachgefühl für das sprachlich Richtige). Das Wahrheitsgefühl ist aber auch Unlust über die Hemmung des Denkens, über den Irrtum und über unklares und halbes Erkennen.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt." „Männer richten nach Gründen; des Weibes Urteil ist seine Liebe." Schiller. „Das Wahrheitsgefühl ist das eigentliche Lebensgefühl des Menschengeistes, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben anheimfällt." Daraus ergiebt sich die hohe Bedeutung der Pflege des Wahrheitsgefühls durch die Erziehung. Das Kind werde angeleitet, ohne Nebenrücksichten auf Nutzen, Gewinn und allerlei versprochene Annehmlichkeiten, nur entweder aus Gehorsam gegen die Eltern und Lehrer oder aus Liebe zur Sache zu lernen, die Wahrheit zu suchen und ihr zu gehorchen. Viel thut dabei das Beispiel der Erwachsenen. Der Lehrer rege die Schüler zum Suchen unter seiner Beihülfe an, gebe nicht fertige Resultate, gebe nichts Unklares und Halbwahres, sondern sei klar und entwickele, und er wird die Freude über das volle Verständnis, über das Suchen und Finden der Wahrheit in ihren Augen aufleuchten sehen.

Das Gefühl der Wahrscheinlichkeit entsteht, wenn die Gründe, nach dem Hauptinhalte zusammengefaßt, für den Eintritt eines der beiden möglichen Fälle sprechen, so daß sie die Gründe, welche den entgegengesetzten Fall unterstützen, überwiegen. Im Gegenteil entsteht das Gefühl der Unwahrscheinlichkeit.

Sind die neu auftretenden Vorstellungen einstimmig mit alten, von uns früher erworbenen Überzeugungen, so wird in uns das Gefühl der Richtigkeit erzeugt; sind sie aber mit jenen im Widerspruche, so entsteht das Gefühl der Unrichtigkeit.

b. Die ästhetischen Gefühle sind von jedem fremdartigen Nebeninteresse freier unbedingter Beifall oder absolutes Mißfallen, welches Gegenstände der Natur oder Erzeugnisse der Kunst in uns erregen. Was unbedingt gefällt, nennen wir schön; was unbedingt mißfällt, häßlich. Alles Schöne erregt ein Lustgefühl, alles Häßliche ein Unlustgefühl. Das Schöne und Häßliche unterscheidet sich von dem Angenehmen und Unangenehmen so: Das Angenehme und Unangenehme haftet an der Materie des Empfundenen, so daß dies durch seine einfache Materie auf uns wirkt, also Gegenstand der sinnlichen Lust oder Unlust ist; das Schöne und Häßliche beruht in der Form, in der Zusammenfassung eines mehrfachen Gleichartigen, so daß nichts völlig Einfaches, sondern nur Verhältnisse zwischen zwei oder mehreren unterschiedenen, aber gleichartigen Gliedern, die klar vorgestellt werden, schön oder häßlich sein können. Das Gefühl des Angenehmen behält eine subjektiv-individuelle Färbung; das Schöne hat objektive und allgemeine Geltung. Ebenso darf das Schöne und Häßliche nicht mit dem Nützlichen und Schädlichen verwechselt werden. Das Schöne ist an sich wertvoll, das Nützliche erhält seinen Wert erst durch ein anderes.

Angenehm ist der Rosenduft, schön oder häßlich sind Zusammenstellungen von Tönen, Farben, Linien, Gestalten, Zeitreihen u. s. w. Rhythmus, Melodie. Harmonie und Disharmonie. Die ästhetischen Gefühle kommen ausschließlich durch Gesichts- und Gehörsvorstellungen zustande; die übrigen Sinne haben an ihnen nur geringen Anteil. Die ästhetischen Gefühle sind nicht nur als eine reiche Quelle reiner Freuden, sondern auch darum von so großer Bedeutung, weil das Gefallen am Schönen und das Mißfallen am Häßlichen von der Gemeinheit und Roheit fernhält, und so dieselben eine Vorstufe zur Sittlichkeit sind. Luther sagt von der Musik: „Die Musik insonderheit ist der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine, der ist der Satan sehr feind, denn sie ist eine halbe Disziplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht. Die Noten machen den Text lebendig, vertreiben viel Anfechtung und böse Gedanken und verjagen den Geist der Traurigkeit, wie man an König Saul siehet. Auch vergißt man dabei alles Zornes, Unkeuschheit, Hoffart und andere Laster." Die Pflege des Schönheitsgefühls und Urteils, des Geschmacks ist Sache der Erziehung und des Unterrichts. Es geschieht schon durch die Gewöhnung der Kinder zur Reinlichkeit und Ordnung, durch Vorführung und Aneignung von künstlerischen Erzeugnissen (Gedichten, Bildern 2c.) und durch Übung in künstlerischer Darstellung im Schreiben, Zeichnen, Singen und Sprechen. Es gilt, Sinn und

Empfänglichkeit zu wecken für die verschiedenen Arten des Schönen, das Auge zu üben, das Ohr zu bilden, die Phantasie zu beleben, die Gedankenwelt zu bereichern, daß sie dem, was von außen geboten wird, dasselbe aufnehmend entgegenkommt, endlich überhaupt höhere Interessen im Kinde zu pflegen.

*Br. Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. — G. A. Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1874. — *Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. — Keferstein, Pädag. Studien. VIII. Köthen, Schettler, 1881.

c. Mit den ästhetischen Gefühlen sind die sittlichen (moralischen) Gefühle am nächsten verwandt; denn das Schöne und das Sittliche gefallen unbedingt. So gefällt uns die fromme Demut des Grafen von Habsburg (Schillers Gedicht), die Freundestreue des Möros (Bürgschaft von Schiller), die Nächstenliebe des braven Mannes (Bürger) unbedingt, dagegen mißfällt das Häßliche und Böse, z. B. die Grausamkeit Geßlers, uns ebenso unbedingt. Das Schöne hat aber ein größeres Gebiet als das Sittliche, indem es nicht bloß persönliches Geschehen, sondern auch unpersönliches Geschehen des äußeren Naturlaufs zu seinem Gegenstande hat, so daß Dinge und Verhältnisse schön sein können, während das Sittliche sich nur auf Willensverhältnisse, Gesinnungen und Handlungen bezieht. Das Schöne läßt sich isoliert von der Person seines Urhebers betrachten, das Sittliche ist mit der Person und deren Dichten und Trachten unzertrennlich verbunden und entscheidet über deren Wert unmittelbar. Das Schöne und das Sittliche führen beide auf Musterbegriffe, auf Ideale, d. h. unwandelbare Begriffe, welche, wenn sie rein sind, vollen Beifall finden. (Siehe die sittlichen Ideale Herbarts § 13, Anhang.) Das Schöne und Gute soll sein und geschehen, das Böse und Häßliche soll nicht sein und geschehen. Darum geben Ästhetik, die Wissenschaft vom Schönen, und Ethik, die Wissenschaft vom Sittlichen, Vorschriften, Normen und praktische Weisungen; aber die Vorschriften der Ethik sind unbedingt von allen zu erfüllen, es sind Pflichtgebote, während die Vorschriften der Ästhetik nur bedingungsweise Geltung haben, da nur die künstlerisch thätig sein können, welche künstlerisch begabt sind.

Die sittlichen Gefühle erstarken und werden gereinigt durch Erziehung und Unterricht, durch Umgang und Betrachtung eigener und fremder Handlungen, indem wir dadurch den Zweck und die Aufgabe des Lebens fassen und die Handlungen nach ihrer Sittlichkeit beurteilen lernen. Durch die sittlichen Gefühle werden wir des sittlichen Wertes oder Unwertes menschlicher Handlungen inne. Es erfreut uns als wertvoll jede Handlung, welche in Übereinstimmung mit dem Sittengesetz steht, es mißfällt uns aber jede Handlung, die gegen das Sittengesetz verstößt. Die sittlichen Gefühle haben eine besonders innige Beziehung zu unserm Willensleben. Wie unser Begehren und Wollen überhaupt fast durchgängig durch unsere Gefühle bestimmt wird, indem wir dasjenige erstreben und wollen, was uns Lust bereitet, und dem widerstreben, was uns Unlust schafft, so bestimmt das lebhafte Wohlgefallen am Guten und das lebhafte Mißfallen am Bösen in ganz besonderer Weise den Willen. Darum ist die Ausbildung der sittlichen

Gefühle eine wichtige Aufgabe der Erziehung, welche besonders auch darauf zu sehen hat, daß im Kinde das Gewissen erwacht.

Das Gewissen wird psychologisch verschieden aufgefaßt, bald als erkennendes Bewußtsein, bald als Gefühl, bald als Trieb, so daß man es auf allen Gebieten des Seelenlebens gesucht hat, und in der That erkennt es, erkennt an und verwirft und treibt zum Handeln, so daß es mit allen drei Seiten des Seelenlebens zu thun hat; aber schon nach seinem Namen in den verschiedenen Sprachen ist es ein Mitwissen, im höheren Sinne ein Mitwissen mit Gott, in welchem alles Wissen gipfelt, ein Bewußtsein von dem Sittlichen und besonders von unserem eigenen sittlichen Zustande, ob derselbe in Ordnung ist oder nicht. Und es ist dabei nicht ein bloßes theoretisches Wissen, sondern ein unmittelbares Urteilen über sittliche Gedanken und Erscheinungen. Es ist somit unser innerstes Selbstbewußtsein, in dem wir ganz von selbst fühlen, ob etwas, das wir thun wollen, oder was wir gethan haben, gut oder böse sei. Das Gewissen hat daher sowohl als gesetzgebendes als auch als richtendes einen ganz eigentümlichen persönlichen Charakter, so daß wir dadurch für unsere Thaten uns persönlich verantwortlich und zu den an uns gestellten Forderungen persönlich verpflichtet fühlen. Als unser sittliches Selbstbewußsein spiegelt es nicht nur unsere sittliche Gegenwart ab, sondern bewahrt auch unsere sittliche Vergangenheit in sich auf, so daß es unser sittliches Gedächtnis ist. Die sittliche Beurteilung fordert aber einen Maßstab, nach dem über Gutes und Böses entschieden wird. Dieser Maßstab ist ein in uns selbst vorhandenes Gesetz, das uns anerschaffen ist und uns die unserer göttlichen Bestimmung allein entsprechende Richtung unserer gesamten Entwickelung vorschreibt. Es macht sich in uns zunächst geltend als ein Trieb, welcher als oberster Leiter allen Trieben ihre richtige, durch die Idee unseres menschlichen Wesens geforderte Ordnung und Abstufung anweist. Aber dieser sittliche Trieb setzt seine Forderungen nicht wie die andern Triebe mit unwiderstehlicher Naturgewalt durch, sondern wendet sich stets an den freien Willen, von dem er die Anerkennung und Verwirklichung seiner Forderungen erwartet. Es herrscht hier also nicht das Gesetz des starren Müssens, sondern das geistige Gesetz des Sollens, das den Willen allerdings unbedingt verpflichtet, aber ihn doch nicht zwingt, sondern ihm die Wahl läßt, ob er sich dem Gesetze unterwerfen will oder nicht. Das Bewußtsein aber des sittlichen Triebes ist das Gewissen, und nur im Gewissen und durch das Gewissen kann der sittliche Trieb an den freien Willen kommen. Und darum ist auch das Gewissen der notwendige und einzige Anknüpfungspunkt für jede von außen kommende Einwirkung auf den sittlichen Trieb und den freien Willen. Nur durch das Gewissen erkennen wir die Forderung: Du sollst! als eine uns verpflichtende Aufforderung zu einem sittlichen Verhalten an und setzen den sittlichen Trieb in Bewegung, daß er durch das Gewissen zu dem freien Willen spricht, so daß dies sittliche Gebot nicht mehr als ein äußeres, sondern als ein inneres persönliches ihn bindet. An die Entscheidung des freien Willens ist der sittliche Trieb in seiner Bethätigung gebunden, und darum hängt auch seine Entwickelung von diesen Entscheidungen wesentlich ab. Er kann durch verkehrte Einwirkungen von außen und durch verkehrte Bethätigungen der eigenen Freiheit verkümmern, abstumpfen oder in falsche Bahnen geleitet werden, so daß durch ihn alle unsere Triebe in Unordnung gebracht werden. Da kommt uns

nun im Gewissen der Zustand unseres sittlichen Triebes zum Bewußtsein. Da aber alle freiheitliche Entwickelung auch immer das Gepräge des Individuellen trägt, so ist nicht nur die Entwickelung des sittlichen Triebes bei jedem Menschen eine individuell verschiedene, sondern auch dadurch das Urteil unseres Gewissens ein jederzeit individuelles. Darum ist das Gewissen des einen Menschen nicht unbedingt maßgebend für das Gewissen eines andern; ja derselbe Mensch kann im Laufe seiner sittlichen Entwickelung ein sehr verschiedenes, bald weiteres und freieres, bald engeres und strengeres Gewissen haben und bekommen, und wie der Trieb, kann das Gewissen verkümmern, kann ganz versagen (schlafendes Gewissen), es kann geradezu irren und irre führen (irrendes Gewissen). Darum sehen wir, daß die Gewissensurteile über dieselben Dinge bei verschiedenen Menschen und in verschiedenen Lebenskreisen sehr verschieden sind. Daraus folgt aber nicht, daß das Gewissen keine maßgebende Richtschnur für unser sittliches Leben sein könne. Es ist allerdings nicht in dem Sinne, wie man gewöhnlich sagt, die Stimme des nicht irrenden Gottes, sondern vielfach von der Familie, der Erziehung, dem Volke, dem Zeitgeiste und der eigenen Entwickelung abhängig und muß durch Einwirkung auf den sittlichen Trieb gebildet und erzogen werden. Aber weil der dem Gewissen zu Grunde liegende sittliche Trieb der höchste und beste Trieb ist, so bleibt das Gewissen immer für uns eine sittliche Auktorität, und dem Gewissen entgegen zu handeln ist immer sittlich verwerflich. Vergl. Palmer, Gewissen, Gewissenhaftigkeit in Schmids Encyklopädie.

In der Erziehung müssen, um die sittlichen Gefühle zu bilden, dem Kinde im Unterricht sittliche Vorstellungen dargeboten werden, damit es sittliche Urteile und Ideen sich bilde. Dazu dienen vor allem Beispiele ächter Sittlichkeit, wie sie die biblische Geschichte, die vaterländische Geschichte, Lesestücke, das Beispiel des Lehrers bieten. Dabei ist das Kind zu gewöhnen, daß es deren Anwendung nicht nur auf andere, sondern auf sich mache, und daß es den Blick stets auf Gottes Wort und Gebot lenke. Wichtig ist auch die richtige Behandlung der sittlichen Fehler der Kinder mit seelsorgerlicher Liebe, welche Ernst mit Milde paart. Für das Gewissen des Kindes ist zuerst das Gewissen der Eltern maßgebend; sie sind sein Gewissen. Erst nach und nach bildet das Kind, indem seinem Freiheitstriebe mehr Raum gelassen wird, seine eigenen sittlichen Urteile. Hauptsache bleibt immer die sorgfältige sittliche Gewöhnung, damit das Kind auch, wenn es freier wird, sittlich bleibe und dem Gewissen folge.

Von den sittlichen Gefühlen haben für die Erziehung besondere Bedeutung, da sie am frühesten sich entwickeln und am mächtigsten auftreten, das Selbstgefühl, das Rechtsgefühl und die sympathetischen Gefühle.

Das Selbstgefühl ist das Gefühl von der Förderung des eigenen Ichs bei Überwindung der sich ihm von außen entgegenstellenden Hindernisse. So hat das Kind Freude an solchen Beschäftigungen, durch welche es das Übergewicht seines Ichs über die umgebenden Dinge zeigen kann. Das Selbstgefühl schlägt aber entweder die Kräfte zu hoch oder zu niedrig an. Das zu schwache Selbstgefühl zeigt sich im Mangel an Thätigkeit, Aufmerksamkeit und Willenskraft; das zu starke Selbstgefühl verachtet Lehre und Ermahnung,

Autorität und Beispiel, ist geistig träge und flatterhaft, will alles besser wissen, ist unduldsam, eigensinnig, mutwillig, trotzig, anmaßend, herrschsüchtig und hart. Dagegen ist das richtige Selbstgefühl eine richtige Schätzung seiner selbst, indem es seiner selbst klar sich bewußt wird und die Dinge richtig beurteilt, es ist anspruchslos und bescheiden, jedoch auch reger Sinn für Ehre und Recht und zeigt sich in einem bestimmten festen Willen und Handeln. Das richtige Selbstgefühl bewahrt die Menschen vor Erniedrigung und Überhebung.

Die Schule hat das zu schwache Selbstgefühl zu kräftigen durch freundliche Anerkennung und durch Zutrauen zu der Leistungsfähigkeit auch des schwachen Kindes, und der Lehrer vermeide es, die Anfänger und Schüchternen durch steten Tadel zu entmutigen. Dagegen muß der Lehrer das zu starke Selbstgefühl auf das richtige Maß bringen, indem er von dem Fähigern mehr fordert, einen größeren Maßstab an seine Leistungen legt und ihm zeigt, daß ihm noch viel fehle.

Mit dem Selbstgefühl hängt das Ehrgefühl zusammen, welches aus der Anerkennung entspringt, die wir bei andern finden. Der Mensch darf und soll nach Ehre streben; das Urteil anderer über uns soll uns nicht gleichgültig sein. Der innere Wert, den jeder einzelne besitzt, wird ihm erst dadurch recht zum Bewußtsein gebracht, daß er sich in andern anschaut und wiedererkennt. Wen aber das Ehrgefühl und nicht in erster Linie die sittliche Idee (Gottes Wille) im Handeln bestimmt, der muß sich überall den Ansichten und Vorurteilen des Gesellschaftskreises fügen, dessen Meinung über ihn selbst ein Lebenselement und die einzige Art der Existenz ist, welche er für sich als wesentlich betrachtet (esprit de corps). So wichtig daher das Ehrgefühl auch für die sittliche Bildung ist, damit der Mensch nicht ein schamloser Verbrecher werde, so kann doch aus der fügsamen Nachgiebigkeit gegen die allgemeine Meinung oder gegen den Standesgeist Unsittliches entspringen, so daß der Weise eine charaktervolle Selbstständigkeit sich bewahrt.

„Die Ehre versetzt sich in das Urteil des andern und will ganz die Forderungen desselben erfüllen; der Ruhm will die Forderungen des andern übertreffen. Darin liegt auch der Grund, daß er die Forderungen nicht bloß seiner Genossen, sondern aller Mitlebenden und selbst der Nachwelt erfüllen, ja übertreffen will. So entspricht denn die Ehre dem Edlen, der Ruhm dem Erhabenen; denn wie das Edle geht die Ehre mit ihrem Thun oft über die sittliche Verbindlichkeit hinaus, wiewohl sie in den Grenzen der Erfahrung von der menschlichen Fähigkeit und Leistung bleibt; gleich dem Erhabenen aber schreitet der Ruhm über unsere Kenntnis menschlicher Geistes- und Willenskraft hinaus, ohne darum immer die sittliche Verbindlichkeit einzuhalten; es kann daher einer nach Ruhm streben und doch auf Ehre verzichten. Nicht bloß Herostratus, gar viele andere haben so ihre Namen auf die Nachwelt gebracht, daß ihr Werk nur Zerstörung, ihre That nichtig oder vernichtend war. Ehre kann man mit vielen andern zugleich erstreben und genießen, Ruhm schließt diese Gemeinschaft aus, beruht und dringt auf Alleinheit und Einzigkeit in seiner Zeit und Art. Ehre gründet die Republik im Reiche des Gemüts und der Sittlichkeit, Ruhm die Despotie. Ehre erlangt jeder tapfere

Kämpfer in dem Siege für das Vaterland, Ruhm nur der Feldherr und Führer der Schlachten; Ehre jeder Arbeiter am Bau des Staats und der Wissenschaft, Ruhm nur der Baumeister und Gründer; Ehre der Jünger, Ruhm der Meister.“ (Lazarus.)

Bescheidenheit und Anmaßung sind ebenfalls Gegensätze, die zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend bei dem Anspruch auf Ehre angewendet werden; sie bezeichnen das entgegengesetzte Maß der eigenen Schätzung in zwiefacher Hinsicht, nämlich erstens der Größe des eigenen Verdienstes, und zweitens des Wertes oder Preises desselben. Der Anmaßende nämlich wird nicht bloß das Maß und Gewicht seiner Leistung höher annehmen, als es wirklich ist, sondern auch den Lohn dafür wiederum größer erwarten, als er selbst daran ein Recht hätte. — Der Anmaßung und Bescheidenheit entsprechen Hochmut und Demut, deren Folge sie sind. Der Hochmut ist das Ansinnen an andere, sich selbst in Vergleichung mit uns gering zu schätzen, die Demut dagegen die innere Gewährung, daß der andere in Vergleichung mit uns sich höher und uns selbst niedriger schätze. Anmaßung und Bescheidenheit drücken also die Forderung des Maßes aus, wonach der andere uns, Hochmut und Demut des Maßes, wonach der andere sich selber (im Vergleich mit uns) beurteilen soll. — Gleich der Anmaßung ist auch die Eitelkeit eine Überschätzung des eigenen Selbst, aber nicht sowohl durch einen falschen Maßstab der Größe, als durch einen falschen Prüfstein des Wertes der eigenen Vorzüge. Der Eitle legt sich wegen verhältnismäßig nichtiger und wertloser Dinge einen Wert bei, gründet aber seltener darauf wie der Anmaßende einen ungebührlichen Anspruch an andere, sondern findet selbstgefällig und genügsam in diesem vermeintlichen Werte auch Selbstzufriedenheit. Diese gehört auch zu den Eigenheiten des Stolzes, der an sich edel ist; er beruht auf der Erkenntnis des eigenen, wahrhaften Wertes, aus welcher ein befriedigtes Selbstbewußtsein hervorgeht, das gegen die Gunst der Höheren, wie gegen Schmeichelei der Niederen unabhängig ist. Er ist so die Selbstehre des Mannes, welche groß genug ist, ihn auf äußere Ehre, selbst von Höheren verzichten, die selbst genußreiche Gemeinschaft von Niederen fliehen zu lassen; der Stolz ist der Ausdruck der inneren Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Lazarus, Das Leben der Seele in Monographieen. I. Ehre und Ruhm. S. 105—178.

Das Rechtsgefühl entsteht aus Mißfallen am Streite. Im Streite treten zwei Willen, welche sich auf eine Sache richten, die unmöglich beiden zugleich folgen kann, entgegen und stoßen dadurch einer den andern zurück. Dies Verhältnis mißfällt. Darum entsteht zur Vermeidung des Streites das Recht. Dieses ist als objektives Recht die Übereinkunft, welche die beteiligten Willen über irgend einen Gegenstand zur Vermeidung des Streites getroffen haben; als subjektives Recht die Befugnis, Leistungen von einem andern zu fordern, oder etwas dem etwa sich erhebenden Willen eines andern zuwider zu thun, ohne den Vorwurf, daß man Streit erhebe, auf sich zu ziehen. Wird das Recht verletzt, so entsteht ein Unlustgefühl, wird das unterdrückte Recht anerkannt, so entsteht ein sittliches Lustgefühl.

Die sympathetischen Gefühle oder Mitgefühle beziehen sich auf fremde Zustände, doch werden Selbst- und Mitgefühl durch einander

bedingt. Wenn das Selbstgefühl den Menschen isoliert, verbindet ihn das Mitgefühl mit Wesen, die seines Geschlechtes sind. Darum sind für die sittlichen Gemeinschaften die sympathetischen Gefühle von großer Bedeutung. Die Gefühle äußern sich durch Haltung, Mienen, Worte. Nehmen wir an einem Menschen Äußerungen des Gefühls wahr, so schreiben wir ihm Vorstellungen zu, in denen das Gefühl seinen Ursprung hat, machen die Vorstellungen zu den unsrigen und bilden seine Gefühle in uns nach. Wir fühlen mit oder sympathisieren mit ihm. Die Grundformen des Mitgefühls sind Mitfreude (Christus auf der Hochzeit zu Cana), die Lust an fremder Freude, und Mitleid (Christus weint über Jerusalem), der Schmerz über fremdes Leid. Zum Mitleid sind die Menschen aufgelegter als zur Mitfreude, weil sie das Leid nicht begehren und also den fremden Zustand ganz auf sich wirken lassen können. „Zum Mitleiden genügt ein Mensch; zur Mitfreude gehört ein Engel.“ (J. Paul.) Das Mitleid ist Beileid, wenn es sich dem Leidenden durch äußere Zeichen zu erkennen giebt. Mitleid wird gefühlt, Beileid bezeigt. „Geteilte Freude ist doppelte Freude; geteilter Schmerz ist halber Schmerz.“ (Tiedge.)

Das Gegenteil der sympathetischen Gefühle sind die antipathetischen Gefühle. Es kann nämlich bei der Wahrnehmung fremder Gefühle der Fall eintreten, daß wir sie nicht verstehen, dann entsteht in uns kein Mitgefühl, oder daß wir sie verstehen, aber eine völlig entgegengesetzte Reproduktion der Vorstellungen vollziehen, dann entsteht in uns beim Vorstellen fremder Lust das Unlustgefühl des Neides, beim Vorstellen fremden Leides das Lustgefühl der Schadenfreude.

Mangel an Mitgefühl, der aus Mangel an Phantasie, Egoismus 2c. entspringt, ist ein sicheres Kennzeichen der Roheit, und nur die Verworfenen können sich an dem Schmerze anderer, an Tiergefechten und Gladiatorenspielen weiden. Die Jugend ist leichter zum Mitgefühl geneigt als das Alter, das weibliche Geschlecht mehr als das männliche. Es hängt das zum Teil mit der Phantasie zusammen, so daß z. B. das Kind den Schimpf seiner Puppe mitfühlt, weil es derselben Gefühl andichtet. Gegen Antipathieen, wie sie z. B. Kinder gegen gewisse Tiere haben, so daß sie dieselben töten, wo sie sie finden und an ihren Zuckungen sich weiden, muß Erziehung und Unterricht eintreten. — Nach Aristoteles bemitleidet der Mensch an andern dasjenige, was er für sich selbst befürchtet. Aus diesem Mitleid und dieser Furcht, „welche aus unserer Ähnlichkeit mit der leidenden Person für uns selbst entspringt“, hat Lessing das Tragische hergeleitet. Hamburger Dramaturgie, St. 70 ff. Mit dem Tiere hat der Mensch soweit Mitgefühl, als er sich dessen Vorstellungskreis anzueignen vermag, z. B. der Jäger mit dem Hunde, der Reiter mit dem Pferde. Die Fabel und Parabel gehören hierher. Die Löwenbraut von Chamisso. Lessings Abhandlung über die Fabel. Mitleid der Tiere unter einander. — Um das Kind zum Mitgefühl zu bilden, kommt es zuerst darauf an, daß man das Kind befähige, sich in die Lange anderer und in die ihrer Lage entsprechenden Gefühle hineinzuversetzen. Das geschieht durch Veranschaulichung der Situation, in biblischen Geschichten u. s. w., dann rege man sein Mitgefühl für Mitschüler u. s. w. auch durch eigenes Beispiel an (Pestalozzi in Stanz). Man

achte diese Seite der Erziehung nicht gering; denn hier liegen zum Teil die Quellen der christlichen Nächstenliebe und des echten Patriotismus.

d. Die religiösen Gefühle sind mit den sittlichen verwandt, so daß in einem sittlich verkommenen Gemüte kein rechtes Gottesbewußtsein, keine religiöse Erhebung aufkommen kann, und umgekehrt ein irreligiöser Mensch nie einen höhern Grad von Sittlichkeit erlangen wird. Die religiösen Gefühle haben ihren Grund in den Vorstellungen von Gott und einer jenseitigen Welt. Das religiöse Grundgefühl, das tiefste Gefühl des Menschenherzens, in welchem die Seele selbst vom Wesen und Wirken Gottes erregt wird, ist objektiv das Gefühl des Unendlichen, subjektiv das Gefühl der Abhängigkeit von einem allmächtigen Schöpfer und Lenker unserer Schicksale, von einem gütigen Versorger, weisen Gesetzgeber und liebenden Vater. Es entfaltet sich zur Ehrfurcht vor seiner Erhabenheit, zur Demut bei unserer Niedrigkeit vor ihm, zur Dankbarkeit gegen seine Güte, zur Liebe und zum Vertrauen. Das Gefühl, daß wir durch Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen mit Gott verbunden sind, ist das Gefühl des Friedens mit Gott. Aber wir werden unser bewußt als getrennt von Gott durch Sünde und Fehle, das weckt das quälende Gefühl des Unfriedens. Die Vorstellungen von dem jenseitigen Leben erwecken das Gefühl der Hoffnung.

Die religiösen Gefühle äußern sich in der Andacht und bestimmen die Sittlichkeit, indem sie uns durch das unmittelbare Gefühl des Sollens das Sittengesetz als göttlichen Willen in unserm Gewissen vorhalten, so daß in der Religion die kräftigsten Antriebe zur Sittlichkeit liegen, und ohne sie der Mensch schwach und machtlos zum Guten ist. Vergl. über religiöses Gewissen und Gefühl Dr. H. Ulrici, Gott und die Natur. Leipzig, Weigel, 1862. S. 612 ff. Man erweckt in den Kindern religiöse Gefühle (Furcht vor Gott und Liebe zu ihm) durch religiöse Vorstellungen. Sie sind namentlich in der biblischen Geschichte enthalten, in der uns die Majestät, Herrlichkeit und Liebe Gottes u. s. w. am anschaulichsten entgegentritt. Sie muß daher im Religionsunterrichte eingehend behandelt werden, damit die religiösen Gefühle gepflegt, gereinigt und geklärt werden. Dagegen sind sentimentale Redensarten zu meiden; es genügt, daß das Kind erkennt, daß der Lehrer selber etwas dabei fühlt, um die Wirkung zu verstärken. Ferner dienen dazu die geistlichen Lieder (in denen, wie in: Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc. Gottvertrauen, in Gellerts: Wie groß ist des Allmächtigen Güte ꝛc. Bewunderung der Güte und Herrlichkeit Gottes und in andern andere religiöse Gefühle zum schönen Ausdrucke kommen) und Gebete, bei deren Behandlung es vor allem darauf ankommt, daß die Kinder nachfühlen, was die frommen Sänger aus der Tiefe des Herzens gesungen haben.

3) Die Affekte. Gemütsruhe ist nicht absoluter Stillstand, sondern der Zustand, in welchem die Vorstellungen, die Gefühle und Begehrungen sich in gewohnter Menge und Geschwindigkeit bewegen. Der Gemütsruhe sind die Affekte entgegengesetzt, welche als Gemütsstörungen anzusehen sind, bei denen auch die körperlichen Funktionen in Mitleidenschaft gezogen werden. Die Ursache des Affekts ist eine

Wahrnehmung, welche plötzlich mit dem Reize der Neuheit in das Bewußtsein tritt und wie ein Stoß die Seele erschüttert. Die afficierende Wahrnehmung kann eine äußere sein (das Schwert des Damokles, plötzliche Widersetzlichkeit, überraschender, unverhoffter Anblick eines Freundes) oder eine innere (Erinnerung an eine Versäumnis, welche Gefahr droht). Die Affekte sind entweder angenehme, oder unangenehme, oder gemischte in großer Mannigfaltigkeit.

Der Affekt beginnt damit, daß eine überraschende Wahrnehmung plötzlich in unser Bewußtsein eintritt und die Gemütsruhe stört, indem sie entweder ungewöhnlich viel Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt (das Schwert des Damokles in der Erzählung von Gellert), oder zu viel Vorstellungen in das Bewußtsein einführt (Lessing, Minna von Barnhelm, II, 2. 3.). Es findet somit plötzlich eine übermäßige Entleerung oder Überfüllung des Bewußtseins statt. Die Erschütterung der Seele hat aber auch eine Erschütterung des Körpers, eine Aufregung oder Herabstimmung des Nervensystems und auffallende körperliche Erscheinungen zur Folge (der Zornige runzelt die Stirn, ballt die Fäuste, schnaubt ꝛc. Kains Gebärden verstellten sich. 1. Mos. 4, 5). Einmal aufgeregt, wirkt dann der Körper auf die Seele zurück, so daß die Heftigkeit und die Dauer des Affekts von der in dem Körper eingetretenen Bewegung abhängt, welche nicht gestattet, daß die Seele sogleich ihre Ruhe wiedergewinnt. Darum ist die Constitution, das Temperament, der Gesundheitszustand für die Stärke und Beschaffenheit der Affekte mit maßgebend. Der Affekt steigert sich bis zum Culminationspunkte und nimmt dann allmählich wieder ab. Dabei treten, weil besonders der Körper die Seele bewegt und sie vorübergehend unter seine Herrschaft bringt, die Erscheinungen ein, welche wir bei Furcht und Schrecken als ein „Vergehen der Gedanken“, „den Kopf verlieren“, beim Staunen als „Stillstehen des Verstandes“, beim Zorn als „vom Donner gerührt sein“, „außer sich sein“, „sich vergessen“ bezeichnen, und welche die Verminderung oder Vernichtung der vernünftigen Überlegung durch den Affekt zeigen. Erst nach dem Culminationspunkte, auf dem man „ganz außer sich“ gekommen ist, beruhigt sich das Nervensystem wieder, man „achtet wieder auf sich“, „kommt wieder zu sich“, „sammelt sich“, „mäßigt und beruhigt sich“, aber freilich hat mancher im Affekt öfter gesprochen und gethan, was er nachher, wenn er wieder zur Besinnung gekommen ist, bitter bereut. — Die Affekte schließen sich gern an bestimmte Gefühle an, z. B. an die Gefühle der Erwartung, die Ungeduld, den Kummer, die Furcht, die schwärmerische Hoffnung, Verzweiflung, Gram, Überraschung, Schreck, Entsetzen, an die sittlich-religiösen Gefühle die Rührung, Entrüstung, Scham und Reue, Verzückung, an das Selbstgefühl, den Übermut, Zorn, Kleinmut und Angst ꝛc.

Die Affekte werden, je nachdem die Reproduktion oder die Hemmung vorherrscht, in Affekte der Überfüllung (sthenische) und der Entleerung oder Lähmung (asthenische) nach Kant eingeteilt. Zu den sthenischen rechnet man: Heiterkeit, Lustigkeit, Ausgelassenheit, Freudenrausch, Entzücken, Groll, Ärger, Zorn, Bewunderung, Begeisterung; zu den asthenischen: Traurigkeit, Betrübnis, Bangigkeit, Scham, Furcht, Angst, Schreck, Grauen, Entsetzen. Bei den ersteren zeigt sich ein massenhaftes Zuströmen der Vorstellungen, vorwiegendes Kraftgefühl,

eine größere Muskelelasticität und Thatkraft; bei den letzteren große Armut an Vorstellungen, das Gefühl der Schwäche, verminderte Spannkraft der Muskeln und Erschlaffung des Willens.

Schwermut in Shakespeares Hamlet; Gram der Königin in Shakespeares Johann III., 4; Zorn in Heinrich IV., T. III, Akt III, Sc. 4; Kummer in König Richard III., Akt IV, Sc. 4. „Der Affekt ist offenbar nicht bloß psychisch, sondern auch physisch; nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig. Vielmehr paßt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches, vom Sturm allmählich aufgeregt, noch eine Weile fortbraust und die nächste Luftschicht beunruhigt, wenn schon die Atmosphäre still ist. So wird vom Geist zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wissen wir etwa nicht aus eigener Erfahrung, daß wenn einmal ein Verdruß unserer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unsere beste Zuflucht ist, um den Sturm austoben zu lassen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unserer Gesundheit ein längeres und zuweilen ernstes Leiden."

Sittlich-religiöse Bildung, Mäßigkeit in leiblicher und geistiger Beziehung, Bildung der Phantasie durch geregelte und angemessene Lektüre, Bildung zu thätigem Frohsinn durch Spiel und Turnen, Befestigung des Denkens und Wollens sind Hauptgesichtspunkte der Behandlung der Affekte in der Erziehung. Ebenso ist zu beachten, daß der kindliche Geist nicht unnötig aufgeregt werde durch ungerechte Zurücksetzung, Neckerei oder leidenschaftliches Schelten und Strafen. Grube, Blicke in das Triebleben der Seele. Leipzig, Brandstetter. 1861. S. 265 ff. Feuchtersleben, Diätetik der Seele: „Temperamenten und Leidenschaften wird auf dreierlei Weise entgegengewirkt; durch Gewohnheit, Vernunft und Leidenschaften. Das Vermögen, sich etwas anzugewöhnen, ist die liebevollste Anstalt der gütigen Vorsehung, den Geschöpfen Dauer zuzusichern. Es ist die Kraft der Lebendigkeit, sich zu behaupten und das Fremde leise in sich selbst zu verwandeln. Sich zum Rechten gewöhnen ist der Inbegriff der ganzen Moral und zugleich der Seelendiätetik. — Die Vernunft wirkt nie im Augenblicke des Affekts. Sie wirkt aber dadurch, daß sie, indem sie den Menschen bildet, das Eintreten solcher Augenblicke im voraus verhütet; dadurch, daß sie die werdenden Neigungen, die zarten Keime der Leidenschaften allmählich einer gebildeten Gewohnheit unterwirft. — Fürs Leben ist es also zuvörderst nützlich, die Vernunft nach Kräften zu bilden, und in diesem einen ruht alle Glückseligkeit des Menschen, welche ja nichts anderes ist als jener Friede des Gemütes, welcher der Anschauung Gottes entquillt. Die Vernunft bilden ist aber wieder nichts anderes, als die Gottheit in den notwendigen Gesetzen der Natur erkennen zu lernen. Das also ist der höchste Zweck, das der lebhafteste Affekt des in der Vernunft lebenden Menschen, durch den er alle übrigen Affekte zu beherrschen strebt; sich und alle Dinge, die in seinem Kreise liegen, klar begreifen zu lernen. Je mehr der Geist umfaßt, je mehr er alles einzelne auf eins zu beziehen fähig wird, desto lebhafter werden die Affekte, die ihm angehören. Nun aber kann es der menschliche Geist so weit bringen, daß sich in ihm die Gestalten aller einzelnen Dinge auf die Idee der Gottheit beziehen, die höchste, die ihm erreichbar ist. Hieraus entquillt die Liebe zu Gott, der reinste, beste und stärkste aller Affekte. In

ihr verschwindet alles andere; wer sie ergreift, wandelt thätig im klaren Lichte, und mit ihr ist alles ausgesprochen, was sich über die Besiegung der Leidenschaften überhaupt sagen läßt." — Der Weise wird im Innern von keinem Sturme bewegt.

Der Affektierte giebt seinen Empfindungen und Gemütsbewegungen einen übertriebenen Ausdruck in Miene, Rede, Kleidung, Haltung; das affektierte Wesen entspringt meist aus Eitelkeit; der Affektierte will anderen mustergültig sein im Benehmen und ihnen fühlbar machen, daß er richtiger, reiner, wärmer, gebildeter und edler empfinde als sie, daß er das Große tiefer, das Schöne zarter auffasse als sie. Dabei tritt, da dieses Gefühl nicht aus der Tiefe kommt, ein Widerspruch zwischen Schein und Wesen entgegen. Am meisten wird bei reicherer Entwickelung des Gemütslebens die reifere Jugend affektiert, daher darf der Erzieher nicht durch Wertlegen auf einzelne Äußerungen des sittlichen und religiösen Sinnes, oder auf besondere Formen des Benehmens dazu Anlaß geben. Wo das affektierte Wesen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, ist es als Lüge oder Eitelkeit zu behandeln.

## § 8.

### d. Die begehrende oder wollende Seele.

„Vorstellungen, Gefühle und praktische Tendenzen eines Menschen hängen innigst zusammen; indem auf letztere die Gefühle einen großen Einfluß üben, während das Vorwiegen dieser oder jener Gefühle weiter von dem Vorwiegen gewisser Gedankenkreise abhängig ist. Das Gefühl nimmt so gewissermaßen die Mittelregion zwischen dem Vorstellen und Streben ein. Selber in den Vorstellungen wurzelnd, oder doch wenigstens durch die Form des Gedankenlaufs erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die sie sodann zugleich als deren Satelliten begleiten, indem befriedigtes Streben Lustgefühle, unbefriedigtes Unlustgefühle in seinem Gefolge zu führen pflegt." (Nahlowsky.)

1) Die Begehrungen entstehen aus vorausgehenden Vorstellungen und Gefühlen oder Empfindungen als veranlassenden Vorbedingungen. Ohne eine Vorstellung von einem Gegenstande zu haben, könnte die Seele denselben nicht begehren, und ebenso würde die Seele sich nicht veranlaßt fühlen, den vorgestellten oder wahrgenommenen Gegenstand zu begehren, wenn ihr derselbe nicht in irgend einer Beziehung wertvoll erschiene, wenn er ihr nicht ein Gefühl der Lust oder Unlust erregte. Die Begehrung sucht also etwas herbeizuführen (die Befriedigung), was noch nicht da ist. Der Hungernde, welcher den Genuß der Speise begehrt, will die nicht vorhandene Empfindung der Sättigung herbeiführen.

Eva schaute an, daß von dem Baume gut zu essen wäre und lieblich anzusehen, und daß es ein lustiger Baum wäre, weil er klug machte, und nahm von der Frucht und aß. — Hier ist sinnliche Wahrnehmung, Vorstellung, Begehren, That.

Das Gegenteil vom Begehren ist das Verabscheuen (das Widerstreben), welches vorhandene oder bevorstehende Unlustgefühle zu beseitigen sucht.

2) Von den Begehrungen gelten folgende Sätze:

a. Das Unbekannte wird nicht begehrt (Ignoti nulla cupido). Es wird nur begehrt, was uns wenigstens einigermaßen bekannt ist, wovon also eine Vorstellung in uns ist, da ohne Vorstellung kein Begehren möglichst ist. Am leichtesten begehren wir das, was mit den herrschenden Vorstellungen in uns am schnellsten in Verbindung tritt. Ferner begehren wir besonders das, worauf unsere Aufmerksamkeit gerichtet ist. Kinder begehren am schnellsten, was sie sinnlich erregt, das Glänzende, Schimmernde, Grelle. Das Bewegte wird mehr begehrt, als das Ruhende.

b. Die Begehrungen sind wechselnde und vorübergehende Zustände. Mit der Befriedigung geht die Begehrung zunächst zu Ende, vor der Befriedigung ist sie aber am stärksten und giebt schon einen Vorgenuß der Befriedigung. Der Durstende begehrt am stärksten in dem Augenblicke, da er den Becher ansetzt, und wo ihm die Einbildung die nahe Befriedigung vorspiegelt. Hat in der Befriedigung die Begierde ihr Erstrebtes vollkommen erreicht, so hört sie auf; aber diese vollkommene Befriedigung ist ein unerreichtes Ideal, und bei manchen Begierden wächst aus der Unvollkommenheit der Befriedigung sogleich die alte Begierde wieder heraus.

Göthe, Faust: So tauml' ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht' ich nach (vor) Begierde.

c. Das Leben der Begierde ist Bewegung. Zwar giebt es allerdings Stillstände im Begehren und nach denselben neue Ausbrüche; aber die Stillstände sind unbehagliche Gefühle und die neuen Ausbrüche sind neues Begehren. Jene sind Pausen im Begehren; und nur dann, wenn sie von kurzer Dauer sind, werden sie so wenig bemerkt, daß man die Begierde als fortdauernd ansieht.

d. Die Begehrungen richten sich bei verschiedenen Personen auf Verschiedenes, sind auch im Leben des einzelnen verschieden. Speisegeruch vor und nach Tisch.

3) Nach den Antrieben, durch welche die Seele zum Begehren angeregt wird, teilt man die Begehrungen ein in:

A. sinnliche Begehrungen, welche sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen, und in

B. geistige (intellektuelle) Begehrungen, welche reproducierte Vorstellungen zum Antriebe haben.

Sie lassen sich jedoch nicht scharf trennen, da einzelne Erscheinungen in beide zugleich fallen und z. B. auch sinnliche Begierden durch Reproduktionen (Erinnerungen) und umgekehrt geistige Begierden durch sinnliche Empfindungen erregt werden.

### A. Sinnliche Begehrungen.

4) Das sinnliche Begehren ist nach seiner Dauer entweder ein habituelles (bleibendes) oder ein aktuelles (vorübergehendes). Habituell sind die Triebe und Neigungen; aktuell sind die Begierden.

Der Trieb ist ein bleibender, in der Natur gelegener Grund zu bestimmten Begehrungen und Verabscheuungen. Der von Zeit zu Zeit

fühlbar werdende Mangel an Nahrung versetzt in Unlust, begründet die dunkle Begierde nach Sättigung und erzeugt den Nahrungstrieb. Durch Stillung des Hungers wird der Trieb befriedigt, er kehrt aber nach einiger Zeit wieder. Wir ersehen daraus, daß der Trieb bleibend und nötigend ist, weil ihm ein unabweisliches Bedürfnis des Organismus zu Grunde liegt, daß er dunkel ist und erst in der Begierde, in der er sich offenbart, klar und bedeutend wird. In dem Kinde herrscht vorwiegend der Trieb, in dem Erwachsenen die Begierde.

„Nirgends giebt die Natur ihren Geschöpfen Triebe mit, welche sie unmittelbar in Beziehung zu Objekten setzen, deren Bewußtsein sie nicht durch die gewöhnlichen Mittel der Erkenntnis erlangten. Hunger und Durst sind ursprünglich nicht identisch mit Nahrungstrieben; sie sind nichts als unangenehme Gefühle (Schmerzempfindungen) der Veränderung, die in den Nerven der Eingeweide durch den Mangel der Nahrung eingetreten ist und im fortwährenden Wachstum die Nerven in beständiger Aufregung erhält. Worauf aber diese Gefühle (Empfindungen) deuten, durch welches Heilmittel sie zu endigen, in welchen andern Zustand sie überzuführen sind, das offenbaren sie an sich gar nicht, und ein Tier, das nur diese Gefühle (Empfindungen) besäße, würde ohne Zweifel verhungern, ohne Rat und Abhilfe zu wissen. Aber die Natur richtet es so ein, daß mit dem Auftreten dieser Gemeingefühle von selbst sich allgemeine Unruhe und mancherlei einzelne Bewegungen des Tierkörpers verbinden. Gedankenlos und automatisch erfolgen Versuche des Beißens, Kauens, Schlingens, und nachdem diese Bewegungen vielleicht oft an Ungeeignetes verschwendet worden sind, begegnet das Tier doch zuletzt fast unvermeidlich im Kreise seiner Lebensumgebungen den Substanzen, die verzehrbar sind und, von jenen unwillkürlichen Bewegungen aufgefaßt, Hunger und Durst tilgen. Von dieser ersten Erfahrung an erscheinen Hunger und Durst als Triebe nach Nahrung; vorher waren sie nur Schmerzgefühle (Schmerzempfindungen). Auf gleiche Art haben wir uns alle sinnlichen Triebe zu denken, auf jene namentlich, welche die Tiere drängen, mit ungewöhnlich konstruierten Gliedern, die ihnen die Natur gab, auch ungewöhnliche Werke auszuführen. Sie besitzen alle in dem Triebe keine innere Erleuchtung über den möglichen Gebrauch dieser Glieder: aber sie besitzen in den Gliedern selbst die Möglichkeit des Gebrauchs und in nie fehlenden inneren und äußeren Reizen Anstöße, welche durch die automatischen Bewegungen, die sie zuerst ordnungslos hervorrufen, ihnen die Nutzbarkeit ihrer Organisation interpretieren.“ Lotze, Medicin. Psychologie. S. 263 ff. Sofern die Triebe in dem von Lotze bezeichneten Sinne in der menschlichen Natur begründet sind, können wir sagen, daß sie angeboren und allen Menschen gemein sind; freilich nicht allen in gleichem Grade und gleicher Stärke.

Man unterscheidet gewöhnlich sinnliche und geistige Grundtriebe, von denen eine Reihe specieller Triebe abhängen:

I. Sinnliche Grundtriebe sind:

a. der Selbsterhaltungstrieb. Er äußert sich:

1) als Nahrungstrieb,

2) als Erwerbungstrieb;

„Es ist Aufgabe der Erziehung, den Eigentumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein sich stets entwickelt. Ferner kommt es darauf an, daß wir das Kind frühzeitig so gewöhnen, sein Eigentum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man achte das kleine Eigentum des Kindes; für ein Kind ist es schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller rc. zu haben." (Grube.)

3) als Verteidigungstrieb;

b. der Geselligkeitstrieb, wonach das Individuum nach Verbindung mit Wesen seinesgleichen strebt;

c. der Geschlechtstrieb, wodurch das Individuum neue Wesen seiner Art zu erzeugen strebt.

II. Geistige Grundtriebe sind:

a. der Trieb nach geistiger Thätigkeit und Beschäftigung.

„Entwickele den Thätigkeitstrieb des Zöglings durch Selbstthätigkeit zur Selbstthätigkeit. Es ist eine Schöpferfreude, welche der Mensch mit dem höchsten Wesen teilt, das was in ihm lebt, räumlich darstellen, räumlich und zeitlich gestalten zu können, seine Kräfte nach allen Seiten hin spielen zu lassen und in Wirksamkeit zu bringen. An dieses Hochgefühl knüpft sich das Bewußtsein der Persönlichkeit und der persönlichen Würde, aus ihm entspringt der Lebensmut und die Lebensfreude überhaupt. — Die Erziehung hat nur insoweit Wert, als sie dieses Gefühl im Dienste des Wahren, Guten und Schönen in der Seele des Zöglings fest gründet und folgerecht entwickelt. Jeder Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu entwickeln versteht." (Grube.)

Er äußert sich:

1) als Nachahmungstrieb und

2) als Spieltrieb (beide besonders wichtig für die Erziehung);

b. der Trieb zum Nützlichen in seiner verschiedenen Richtung auf Arbeit, Geschäft, Wissenschaft, Gewerbe, Kunst rc.;

c. der Trieb nach Reichtum, Ansehen, Ehre und Ruhm;

d. der Trieb zu Erfindungen, der technische Kunsttrieb und der Trieb, alles zu vervollkommnen;

e. der Wissenstrieb;

f. der ästhetische Trieb nach Auffassung und Darstellung des Schönen;

g. der moralische Trieb nach der Verwirklichung des Guten.

Die Regelung der Triebe erfordert besondere Sorgfalt, da sie eine Berechtigung haben und die natürlichen Bedürfnisse, denen sie entsprechen, befriedigt werden müssen, wenn der Organismus nicht gestört werden soll, da aber auch aus den Trieben, wenn sie nicht richtig beschränkt werden, Neigungen und Begierden erwachsen, die das körperliche und geistige Wohl tötlich schädigen. Die Erziehung hat die natürlichen Triebe des Kindes in Zucht zu nehmen und sie nach Bedarf zu dämpfen oder zu steigern. Da in dem Kinde die sinnliche Natur die geistige noch überwiegt, so müssen vor allem die sinnlichen Triebe (Nahrungstrieb, Geschlechtstrieb) streng kontrolliert werden. Bewahrung und

Gewöhnung thut dabei viel, aber die Erziehung muß auch dahin arbeiten, daß das Kind vernünftige Einsicht und festen Willen erlange, um selbst seine Triebe zu zügeln. Während die sinnlichen Triebe meist gedämpft werden müssen, bedarf es bei den meisten Kindern einer Belebung und Anregung der geistigen Triebe.

*A. W. Grube, Blicke in das Triebleben der Seele. Psychologische Studien 2c. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1861.

5) Die Neigungen. Die Triebe entspringen aus der Beschaffenheit der allen Menschen gemeinsamen Natur. Bei aller Übereinstimmung sind aber die Menschen verschieden, so daß der eine mehr für Gehörsvorstellungen, ein anderer mehr für Gesichtsvorstellungen u. s. w. organisiert ist. Solche organische und seelische Verschiedenheiten, welche einer bestimmten Thätigkeit günstig sind, heißen Naturanlagen oder natürliche Anlagen. Wo die Natur des Leibes einzelne Organe so geformt hat, daß ihr Gebrauch in einer gewissen Richtung leicht von statten geht und gelingt, da entsteht ein Lust- und Kraftgefühl und infolge davon das Begehren nach Erneuerung dieses Gefühls und daher die Neigung zu dieser Thätigkeit. Die Neigung ist also eine subjektive Disposition, welche der leichten Entstehung gewisser Begierden und der mit diesen verbundenen Handlungen besonders günstig ist. Ihr Gegensatz ist die Abneigung, die Disposition zu gewissen Verabscheuungen und diesen entsprechenden Handlungen. Da die Neigungen aus Naturanlagen (musikalische Anlage) entspringen, so sagt man: der Dichter wird geboren, ein geborener Feldherr. Indessen darf man diese Disposition nicht pressen oder gar bestimmte Gehirnorgane als Sitze besonderer Fähigkeiten bezeichnen (Gall). Auch die Temperamente (§. 11, 3 b), welche in der Eigentümlichkeit des leiblichen Lebens begründet sind, veranlassen Neigungen, aber man muß bedenken, daß jeder Mensch der Anlage nach alle Temperamente hat, in der Regel aber nur eins ausbildet, während er in die übrigen wie der Tonkünstler in entlegene Tonarten ausweicht. Man kann daher vieles thun sowohl zur Veredlung, als zur Verschlechterung seines Temperaments und seiner Neigungen.

Man kann sowohl Menschen als Tiere bösartig cholerisch machen dadurch, daß man sie unaufhörlich zum Zorn reizt. Man kann einen jungen Menschen dadurch zum Melancholiker verschüchtern, daß man ihm alles sophistisch bestreitet, ihm keine fröhliche Äußerung seiner Meinungen und Ansichten vergönnt, ihn gewaltsam in das eigene Innere drängt. Dasselbe gilt von den Neigungen.

Die Neigung ist nicht immer angeboren, sondern sie ist das Ergebnis anderer Ursachen, der Umgebung, Lebensweise, Erziehung.

So z. B. entwickelt sich nicht selten die Neigung zu einem gewissen Lebensberufe durch den Einfluß der häuslichen Erziehung und Sitte, indem durch das Vorbild der Eltern, durch Belehrung und Ermahnung, Warnung 2c. gewisse Vorstellungen in dem Kinde so befestigt und so innig mit seinem Gefühlsleben verbunden werden, daß dadurch sein Wünschen für die Zukunft eine feste und bleibende Richtung erhält.

Das Sprüchwort sagt: „Jung gewohnt, alt gethan!" Damit wird die Gewohnheit als Quelle der Neigung bezeichnet. Wer wiederholt etwas thut, dem wird dies Thun mit jedem Male leichter, er gewinnt eine Fertigkeit darin; die Gewohnheit wird zur andern Natur, und die Ausübung der Fertigkeit ist wegen des Gelingens mit angenehmen Gefühlen verbunden. Das angenehme Gefühl macht das Thun zu einem angenehmen, und aus der Gewohnheit wird eine Neigung.

Gewöhnen, Gewohnheit stammt von dem Worte „wohnen" und bezeichnet etwas Bleibendes, also solche Handlungen, die sich nicht ändern und regelmäßig wiederkehren. Daher ist die Gewöhnung ohne Wiederholung und Übung nicht möglich. Je öfter nämlich gewisse Richtungen des Willens im Begehren oder Verabscheuen wiederholt werden, desto sicherer und entschiedener treten sie wieder auf. Man kann dies das Gedächtnis des Willens nennen. Wer gewohnt ist, früh aufzustehen, eine gewisse Arbeit zu verrichten, alles dazu Erforderliche an einer gewissen Stelle zu finden, der hat an dieser Tagesordnung bald Behagen und erträgt eine Störung derselben ungern. Eine Gewohnheit entsteht leichter, wenn eine ihr ähnliche schon vorhanden ist. Wer gewohnt ist, hitzige Getränke zu trinken, wird sich auch bald an reizende, salzige und saure Speisen gewöhnen. Die Bedürfnisse sind meist Resultate der Gewöhnung.

Je länger eine Gewohnheit gedauert hat, desto fester haftet sie, so daß gute Gewohnheiten nicht früh genug dem Kinde eingeprägt werden können. Die Macht der Gewohnheit zeigt sich aber auch bei Gewohnheitssündern, die sich kaum mehr von der Sünde losmachen können, wenn sie auch deutlich einsehen, daß sie dem Verderben entgegengehen.

Nach und nach entsteht die Gewohnheit, sie kann aber auch nach und nach durch Verdrängung und Umbildung der Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz hat, wieder abgelegt und sogar Gewohnheit des Entgegengesetzten werden. Was durch falsche Angewöhnung in die Jugend geraten ist, muß ihr abgewöhnt werden. Sitten und Gebräuche haben oft in der Gewohnheit allein ihren Grund.

Was wir unser geistiges Besitztum nennen, müssen wir uns nach und nach erwerben, teils durch Gewöhnung unter dem Beispiel und der Anleitung der Erwachsenen („denn die Gewohnheit nennt er seine Amme"), teils durch eigenes Zuthun. Dabei geschieht es, daß uns manche Gewohnheit lästig ist, aber in dem Althergebrachten liegen eine Menge Bande, die uns halten. Die Gewohnheit ist ein eisernes Hemd, das man, wenn es einmal angezogen ist, nicht leicht wieder ausziehen kann." Auch hält die Bequemlichkeit ab, die Gewohnheit zu ändern, so daß der Mann in dem alten, zu engen Hause wohnen bleibt, die alten, faul gewordenen Diener behält, obgleich sie lästig sind. Wer eine andere Gewohnheit hat, begreift die fremde nicht, z. B. der Fleißige begreift den Faulen nicht, umgekehrt der Faule den Fleißigen nicht. Über die Macht der Gewohnheit sagt Shakespeare im „Hamlet" (III, 4):

„Das Ungeheuer Gewohnheit, die, ein Teufel,
Hinwegfrißt jegliches Gefühl des Lasters,
Ist darin doch ein Engel, daß sie auch
Der Übung herrlicher und edler Thaten
Nicht minder Kleidung oder Tracht verleiht,
Die jeden ziert. Bezwingt euch einmal nur:
Das giebt euch eine Art von Leichtigkeit
Zu folgender Enthaltung. Denn die Übung
Verändert fast den Stempel der Natur:
Sie zwingt den Teufel selbst und stößt ihn aus
Mit Wunderkraft.“ —

A. Lederer, Die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Gesetze der Menschenkunde und Sittenlehre. Wien, Pichler. 1879.

Ist die Neigung durch Naturanlage und Gewohnheit so stark, daß die Wahrnehmung oder die Reproduktion des begehrten Gegenstandes die Begierde unausbleiblich hervortreibt und zur That werden läßt, so wird sie zum Hange, der eine allzu starke, schlimme Neigung ist (propensio, proclivitas, frzsch. penchant, die Neigung inclinatio). Der Hang entsteht durch häufige Befriedigung der Begierde, aber auch körperliche Stimmungen fördern ihn.

6) Die Leidenschaften. Begierden, welche herrschend geworden sind, wenigstens periodisch wiederkehren, allmählich des ganzen Gemütes sich bemächtigen, alle übrigen Interessen sich wenigstens zeitweise dienstbar machen und alle Mächte des Gemütes in Bewegung bringen, die ihnen in den Weg tretenden Hindernisse zu beseitigen, sind Leidenschaften. Die Leidenschaft, z. B. die Trunksucht, herrscht zügellos, sie achtet nicht auf Gründe und Gegengründe, Gebote und Verbote, verwüstet also die Vernunft; sie ist einseitig und blind, indem sie das bessere Ich aufopfert, aber scharfsichtig, um alle Mittel sich dienstbar zu machen.

Wie von den Neigungen und dem Hange sind die Leidenschaften auch von den Affekten verschieden; sie sind herrschend gewordene Begierden, die Affekte dagegen Unterbrechungen der gleichmäßigen Stimmung des Gemüts. Wir sprechen daher von Ausbrüchen der Leidenschaft, welche sich in Affekten äußern. Der Affekt entsteht plötzlich, die Leidenschaft langsam. Der Affekt ist unbesonnen, die Leidenschaft läßt Überlegung zu, ja schärft einseitig den Verstand; der Affekt plattet das Gefühl ab, verfälscht es aber nicht, die Leidenschaft weckt das Gefühl, vertieft es, aber einseitig macht sie das Lieblingsinteresse geltend; der Affekt raubt dem Menschen vorübergehend die Herrschaft über den Willen, die Leidenschaft raubt die Willensfreiheit auf die Dauer, führt daher zur Unsittlichkeit, während der Affekt geradezu, z. B. Entrüstung aus sittlichen Gründen, sittlichen Ursprungs sein kann. Die tobende und auch die kalt berechnende Leidenschaft führen Affekte mit sich, z. B. die wilde Freude des berechnenden Jago in Shakespeares Othello IV, 1, die Ausbrüche Ferdinands in Schillers Kabale und Liebe.

Die Hauptquelle der Leidenschaften ist zunächst eine durch die Gewohnheit herbeigeführte sinnliche Reizbarkeit, so daß die Begierde über alle sittlichen Gebote und Verbote sich nach und nach hinwegsetzt

und zügellos wird. Dies Mißverhältnis, das sich bei allen Menschen größer oder kleiner findet, erhält durch besondere körperliche und geistige Ursachen ein besonderes Gepräge.

In körperlicher Hinsicht wird z. B. die Freß-, Trunksucht und Wollust durch organische Dispositionen gefördert; die Konstitution erregt bei rüstigen Naturen unbändige Wildheit, bei Schwächlingen schleichende List. Die verschiedenen Lebensalter prägen die Leidenschaft verschieden aus, die Jugend reizt zu Genußsucht und leidenschaftlicher Liebe, der Mann besitzt Ehrsucht und Herrschsucht, der Greis Geiz und Argwohn.

In geistiger Beziehung fördert Mangel an Ausbildung der Intelligenz die Leidenschaften, deshalb brechen bei Ungebildeten die Leidenschaften so roh aus; aber auch falsche Aufklärung ohne Bildung des sittlichen Willens dient der Entstehung der Leidenschaften, weil sie deren wahre Natur verdeckt, ihnen den Schein des Erlaubten giebt und allerlei Mittel zu ihrer Befriedigung ersinnt, so daß z. B. der Geiz als Sparsamkeit, die Prozeßsucht als Rechtsbewußtsein angesehen wird. Sie erzeugt die Lesewut, die ohne Bücher nicht aufkommen könnte, die Sammlerwut, welche zum Diebstahl von Münzen, Büchern und Merkwürdigkeiten führt. Großen Einfluß hat die Phantasie, welche durch Vorspiegelung der Genüsse die Leidenschaft fördert, z. B. bei der Wollust, beim Geiz, bei dem Ehrgeiz, der Ruhmsucht. Auch Gebote und Verbote können die Leidenschaft großziehen: Nitimur in vetitum semper, cupimusque negata. Ovid. Die Gebote müssen daher dem Gemütszustande dessen, dem sie gelten sollen, angemessen sein. Die Erziehung hat die Leidenschaften zu verhüten durch Gewöhnung an sittliche Zucht und Gehorsam, durch Strenge und Abhärtung, Mäßigkeit und Enthaltsamkeit, vor allem durch Vorführen edler, sittlicher Vorbilder, so daß die Jugend an großen Männern sich in einen edlen und sittlich schönen Vorstellungskreis einlebt, im höchsten Sinne in Christi Bild sich verklärt, der in ihr Gestalt gewinnt.

Die Leidenschaft macht einseitig und erfinderisch, sie concentriert die Aufmerksamkeit auf sich, macht sich alles dienstbar und spannt alle Kräfte an, um sich zu befriedigen.

Der Habsüchtige denkt: „Geld ist die Losung!“ und hat für nichts Sinn, was nicht mit Erwerb und Besitz des Geldes zusammenhängt. Der geizige Caligula erfand Steuern über Steuern, um sich am Anblicke des Goldes weiden zu können. Der Rachsüchtige bringt alles in Beziehung zu seiner Rache. Der Spieler opfert alles seiner Spielwut, Geld und Gut, Ehre und Glück. Dem Eifersüchtigen nährt alles die Eifersucht, er sucht mit Eifer, was Leiden schafft. Die leidenschaftliche Liebe macht selbst Fehler und Mängel des Geliebten zu Vollkommenheiten, um immer heißer zu lieben; der Haß verwandelt selbst Tugenden in Laster, um nur glühender zu hassen.

Verwandte Leidenschaften, z. B. Trunksucht und Wollust, Habsucht und Spielsucht, fördern, entgegengesetzte hemmen einander, so daß z. B. der Stolze, um den Stolz zu befriedigen, den Geiz unterdrückt. Die Leidenschaften beziehen sich neben dem eigentlichen Gegenstande auch auf solche, die nur mit ihm in einiger Beziehung stehen (der Freund liebt neben dem Freunde auch dessen Eltern und Geschwister), ja bei Ungebildeten und bei hoher Herrschaft der Leidenschaft geht sie

von ihrem Gegenstande auch auf solche Gegenstände über, die nur in einem ganz äußeren Zusammenhange mit demselben stehen. So haßt der rohe Mensch, der mit seinem Nächsten sich gezankt hat, nicht nur dessen Angehörige, sondern auch sein Vieh und schlägt es, sein Gerät und verdirbt es. Gescholtene Knechte lassen ihre Wut am Vieh und Ackergerät aus.

Da Leidenschaften durch öftere Befriedigung der Begierden erregt werden, so gilt in betreff der Befriedigung: Principiis obsta! (Ovid) und:

„Nur heut, nur heut laß dich nicht fangen!
So bist du hundertmal entgangen.“ (Göthe.)

Man hat zu gunsten der Leidenschaften geltend gemacht, daß ohne sie nichts Großes in der Welt geschehen könne, aber sie sind, da sie die Sittlichkeit und die Freiheit des Geistes gefährden, verwerflich. Die Leidenschaften gelangen nämlich zu solcher Herrschaft, daß sie statt des sittlichen Gesetzes gebieten und verbieten und die ganze Lebensansicht und den Charakter unsittlich nach sich bestimmen. Der „personificierte“ Geiz. — Die Leidenschaft sucht sich durch Vernünfteln zu rechtfertigen, als ob ihr Thun vom unbefangenen Verstande selbst gebilligt würde, als ob eine edle Richtung in ihr läge; aber sie ist nur Selbstsucht, denn sie beseitigt für ihre Befriedigung alle höheren Rücksichten. Der Geizige entschuldigt sich, daß man Gottes Gaben nicht mißbrauchen dürfe, und daß man für zukünftige Unglücksfälle sorgen müsse. Der Trinker hat nach seiner Meinung nur Gefallen an der guten Gesellschaft, und nur das lange Verweilen in ihr hat den Rausch zur Folge gehabt. Schiller, Wallensteins Tod, I, 4, der Monolog: „Wär's möglich? Könnt' ich nicht mehr, wie ich wollte?“ 2c.

Die Leidenschaft macht das Gemütsleben einseitig, verengt das Interesse und die Empfänglichkeit für anderes, was Aufmerksamkeit verdiente, erzeugt geradezu Stumpfsinn und Gleichgültigkeit gegen alles, was ihr nicht Befriedigung verschafft, Irrtümer und Verworrenheiten im Denken, so daß sie die Dinge falsch beurteilt, und zerfrißt wie ein Krebsschaden die Sittlichkeit. Wenn auch im einzelnen die Leidenschaften, z. B. Ruhmbegierde, Ehrgeiz, Freiheitssucht, Liebe 2c., vieles Gute bewirkt haben, auch im Kampf mit ihnen die sittliche Kraft erstarken kann, so haben sie doch auch alle Greuel, welche die Geschichte der Menschheit entehren, erzeugt. Die Trunksucht, Schwelgerei und Wollust erniedrigen den Menschen unter das Vieh; die leidenschaftliche Liebe zum Leben veranlaßte eine Mutter, ihr Kind zu töten bei Jerusalems Belagerung; die verschmähte Liebe reizte Medea und Brunhild zu fürchterlicher Rache; der mißtrauische Herodes tötete alles, auch das, was ihm lieb war; der mißtrauische Tiberius fiel in Capri in die gemeinsten Lüste, mordete und füllte die Gefängnisse mit Massen von Unglücklichen; der Schlemmer Caligula wurde närrisch. Vergl. die verderblichen Wirkungen der geschlechtlichen Liebe bei Mortimer in Schillers Maria Stuart III, 6, der Eifersucht an Othello bei Shakespeare, in Schillers Kabale und Liebe, der Herrschsucht bei Napoleon, bei Macbeth u. s. w.

Man kann die Leidenschaften nach den Quellen einteilen in sinnliche, zu denen Freß-, Trunksucht (Völlerei), Leckerhaftigkeit, Wollust und Faulheit gehören, in geistige, zu denen Stolz, Hochmut, Ehrsucht, Herrschsucht, Freiheits- und Verschwendungssucht, Geiz (Knickerei, Knauserei, Filzigkeit), Hab-

sucht, Eroberungssucht, Despotismus, Fanatismus gehören, und in gemischte, welche auf organische Dispositionen und geistige Interessen zugleich sich gründen, zu ihnen gehören Liebe (Geschlechtsliebe, Verwandten-, Vaterlands-, Freundesliebe), aus welcher Gefall- und Eifersucht hervorgehen und Haß (Neid, Mißgunst, Parteisucht), aus dem Schmähsucht und Rachsucht sich entwickeln.

Über die erziehliche Behandlung der Leidenschaften bei Kindern, an denen Furchtsamkeit und Ängstlichkeit, Jähzorn, Eigensinn, Leckerhaftigkeit, Eigennutz, Unverträglichkeit, Eitelkeit, Ehrgeiz als Anfänge zu Leidenschaften besonders sich zeigen, siehe, was oben bei den Affekten gesagt ist, und vergl. Waitz, Allgem. Pädagogik, § 12, S. 158 ff.

## B. Geistige Begehrungen.

7) Alles, was vorgestellt wird, kann begehrt werden, aber es kann nicht alles erreicht werden, so daß manche Begierde ein bloßes Sehnen, ein bloßer Wunsch (frommer Wunsch) bleibt. Glaubt aber das Begehren, das Begehrte erlangen zu können, so entsteht ein Verlangen, und setzt es dabei die Erreichung des Begehrten bestimmt voraus, so entsteht das Wollen. Das Wollen setzt also Einsicht, Verstand und Erfahrung über die Erreichbarkeit des Gewollten voraus. Wollen ist daher etwas begehren mit der Überzeugung, daß man es erreichen werde.

„Die begehrte Wirkung wird zum Zweck, die begehrten Ursachen zu den Mitteln. Der Zweck wurde unmittelbar, die Mittel werden des Zweckes wegen begehrt. So bewaffnet sich gleichsam die Begierde mit dem Gedanken des Mittels, lernt warten und wählen, giebt die Rücksichtslosigkeit ihres Ungestüms auf, schlägt Umwege ein, sieht ihre Erreichbarkeit voraus und bestärkt sich in diesem Gedanken.“ (Volkmann.)

Durch die Überlegung kommen in das Bewußtsein ganze Reihen von Vorstellungen, deren Glieder zusammenhängen, so daß jedes folgende mit Bestimmtheit erwartet wird, sobald das vorhergehende eingetreten ist. Dieses erscheint als Ursache, jenes als Wirkung; die Reihe selbst als Causalreihe. Das Gewollte erscheint demnach als Endpunkt einer Reihe von Mittelgliedern, die zu der Erreichung des Begehrten hinführen.

Der Landmann will ernten. Was thut er? Der Feldherr will siegen. Was thut er? Dieser Mann ist arbeitsam und sparsam, er will reich werden. — Frühzeitig bildet sich im Kinde aus dem Begehren ein Wollen, welches durch „Unwillen“ seine Energie verrät, wenn ihm z. B. die Näscherei versagt wird, und das zum Eigenwillen ausartet, wenn der Unverstand der Erzieher alles Begehrte gewährt. Das Kind erlangt durch Geschrei, das zuerst instinktmäßig eintritt, irgend etwas, diese Erfahrung merkt es und schreit nun mit Absicht, um etwas zu erreichen. Je häufiger das Wollen in der Erfahrung Erfolg aufzeigt, desto mehr bildet sich die Gewohnheit aus, alles Begehrte als erfüllbar anzusehen, desto eher werden alle Begehrungen zu Wollungen, so daß sich an jede noch so vorübergehende, launenhafte Begierde Wollungen hängen, die zum leidenschaftlichen Wollen werden, zur Tyrannei des

Willens, die sich in Verstocktheit und Blindheit zeigt. Der Wille zeigt verschiedene Grade. Man unterscheidet den beständigen Willen, welcher immer dasselbe will und nicht will, den starken Willen, der den Entschluß trotz aller Hindernisse ausführt. Stark und standhaft zugleich ist der Wille beim Mut, bei der Kühnheit, Verwegenheit, Unerschrockenheit, Herzhaftigkeit und Geistesgegenwart; beständig ist er in der Geduld und Gelassenheit. Ausartungen der Beständigkeit sind: Eigensinn, Eigenwille, Starrsinn; Ausartungen der Stärke: Trotz, Starrköpfigkeit, Hartnäckigkeit, Störrigkeit. „Nur Wille bricht den Willen; andres nichts."

Wiese, Über die Bildung des Willens (Berlin, Wiegandt und Grieben, 1857), sagt: „Im Willen ist der Zugang der Sünde und des Heils. Hieraus ergiebt sich, daß die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik sei. Der Wille soll frei werden. Sich selbst überlassen, kommt er allerdings auch zu Kräften, aber nicht zur Freiheit. So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuern Widerstandskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewähren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, woran der Wert des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht. — Die menschliche Seele ist Trieb, der Trieb wird zur Liebe: in der Liebe ist Wille, sie will einen Gegenstand, der des Lebens Mangel ausfüllt, den sie ohne ihn empfindet. Hier blicken wir auf das Irren und Suchen des menschlichen Herzens nach einem Gut, das volle Befriedigung gewährt. Aber „unsere Seele bleibet unruhig, bis sie ruhet in Dir, o Gott." Das ist die Erfahrung und das Bekenntnis jedes Christenherzens, das aufrichtig ist. Die Liebe Gottes ist die höchste Liebe, sie kennt und hat das höchste Gut und hat daran die himmlische Verklärung irdischer Menschlichkeit. Die Freiheit wird zur Willkür, wenn sie nicht Liebe ist: am Glauben und an der Liebe hat sie ihre Lebenskraft und ihre Probe. Demnach kann es für den Christen einen andern Ausgangspunkt seines sittlichen Strebens nicht geben als den Glauben an den lebendigen und heiligen Gott, und kein anderes Ziel, als den eigenen Willen mit dem Willen Gottes in Übereinstimmung zu setzen; wie auch Christus von sich selber bezeugt: „Ich suche nicht meinen Willen, sondern des der mich gesandt hat." Die sittliche Entwickelung des Menschen hat daher, wenn sie des rechten Ziels nicht verfehlt, den Verlauf, daß zuerst der Willenstrieb sich regt, dieser sodann seine Selbständigkeit geltend zu machen versucht und zuletzt seinen Frieden findet. Man kann diese Aufeinanderfolge mit Passavant kurz so ausdrücken: ich **will, ich** will, ich will Gottes Willen. — „Die evangelische Heilsordnung enthält vorbildlich und im Großen auch die einfachen Grundgesetze der Pädagogik. Ihren natürlichen Ausgangspunkt hat sie in der unbedingten Hingebung des Kindes zu der Zeit, wo sein Wille noch unentwickelt ist, an diejenigen, deren Willen es zu dem seinigen zu machen hat. Die Quelle dieser Hingebung ist Gehorsam und Vertrauen zu dem ihm gegenüberstehenden persönlichen Willen und nicht etwa Erkenntnis der geistigen Überlegenheit. Erkenntnis ist eine natürliche Folge des Gehorsams, nicht seine Ursache nach demselben Gesetz biblischer Psychologie, nach welchem für alle das Wort des Herrn gilt: „So jemand will den Willen thun, der wird inne werden, daß diese Lehre von Gott sei." Erst dadurch wird eine Wahrheit unser Eigentum, daß wir sie

im Thun erleben. So hat der Wille und das Thun immer eine rückwirkende Kraft auf die Erkenntnis und macht sie zu einem sittlichen Akt; in welcher Gegenseitigkeit sie auch ihrerseits dem Willen neue Impulse giebt: aber der Wille geht dem Denken voran, er kann den Verstand korrumpieren und verfinstern bis zur Blindheit, und kann ihn eben so läutern und stärken; er kann die natürlichen Geistesgaben wunderbar steigern, und nicht ohne Grund mahnt der Apostel: „Strebet nach den besten Gaben." Die Wahrheit wollen, mit Selbstverleugnung wollen, nur das führt zum Erkennen derselben. Beim Gehorsam und der Erkenntnis der Zweckmäßigkeit kann das Wollen dem Sollen unvermittelt in äußerlicher, gesetzlicher und gezwungener Weise entsprechen; die stärksten Motive aber, welche den Willen in freie Bewegung setzen, werden aus der Liebe und der Lust stammen, weshalb Beobachtung, Richtung und Belebung der Neigungen des Kindes zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers gehören. Aber auch hierin, in der Bildung und Läuterung seines Gefühls, ist das Kind zunächst von dem Beispiel seiner Umgebung abhängig. — Keine Hemmung, sondern Förderung und Segen gewährt dabei die frühe Gewöhnung an eine feste Lebensordnung und geregelte Thätigkeit, wobei wiederum das persönliche Vorbild und das Zusammenleben die tiefste Einwirkung übt. So bildet sich unvermerkt ein Boden gemeinsamer Anschauungen und sittlicher Überzeugungen nicht durch Lehre, nicht durch Begriffe, sondern durch das Leben selbst und durch die Gemeinschaft. Nach allen Seiten erweist sich die Persönlichkeit als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend. — Allein nur diejenige Erziehung zum Wollen wird die rechte sein, welche die keimende Selbständigkeit im Kinde so richtet, daß auf die Erziehung des Willens durch andere die Bildung desselben als Selbstthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Übung erhalten wird. Auf die fremde Zucht muß naturgemäß die eigene folgen, bis der Mensch, um zu dieser fähig zu sein, sich willig in die des heiligen Geistes giebt. Ist Gehorsam die Schule der Freiheit, und wird erst durch Unterordnung die Ahnung von der Macht und Würde der Willensfreiheit in der Seele erregt, so ist große Vorsicht vonnöten, daß nicht der Mißbrauch des Mittels den Zweck vereitle. Daß die Erziehung individualisieren muß, daß es eine Grenze der Behütung und Bevormundung giebt, daß Mißtrauen die Liebe tötet und ein falsches Selbstvertrauen nährt, daß willkürliches Auflegen von Entsagungen die Freudigkeit des Gehorsams aufhebt, daß ferner ein Unterricht, der dem Geiste keine Klarheit giebt und ihn nirgends heimisch werden läßt, unstät und unselbständig machen muß, das alles wird leicht übersehen und oft erst dann erkannt, wenn der Schaden unwiederbringlich ist. Denn die Seele duldet keine Leere: hat man den rechten Willen zu pflanzen versäumt, so drängt sich sehr bald auf demselben Boden das Unkraut hervor. — Die Pädagogik weiß, daß Eigensinn und Verkehrtheit des Willens mehr Hoffnung gewährt als der Zustand von Schlaffheit, wobei die Springfeder der Seele, der Wille, verschwunden zu sein scheint. Wie oft ist bei der Jugend die Erscheinung reicher Begabung, die wirkungslos bleibt, weil der bindende Wille fehlt, wie oft auch Verzagtheit bei jedem Mißlingen aus Mangel an der Zuversicht, daß, wo nur ein Wollen ist, auch ein Können sich findet. Häufig wird ein Mangel an Talent angenommen, wo es nur am Willen fehlt, wo nichts aus eigenem innern Antriebe geschieht, sondern nur, wenn äußere Nötigung dazu treibt und zwingt."

8) Das Wollen äußert sich nach zwei entgegengesetzten Richtungen; es greift nach außen durch Handlungen und Thaten in den Gang der Ereignisse ein, und es leitet nach innen den Gedankenlauf (Selbstbeherrschung). „Bibel und Gesangbuch sind unendlich wichtige Stützen der Selbstbeherrschung." Insofern das Wollen Bewegungen des Leibes hervorbringt, heißt es Handlung (von dem wichtigsten Werkzeug für alles Handeln, der Hand, so genannt). Handlungen setzen Herrschaft der Seele über den Körper voraus; diese wird erst allmählich erlangt und durch unausgesetzte Übung befestigt.

Die willkürlichen Bewegungen des Kindes sind anfangs ungeschickt. Erst allmählich erlernt das Kind durch fortgesetzte Übung den sichern und geschickten Gebrauch der einzelnen Glieder, wobei der natürliche Trieb nach Bewegung förderlich ist. Durch Versuche und Übung wächst der willkürliche Gebrauch der Glieder bis zur Fertigkeit und Geschicklichkeit, so daß sie mechanisch ablaufen. Es muß auffallen, wie sehr dem Tiere die Hände fehlen, schon bloß insofern dadurch die Dinge genötigt werden, ihre sinnlichen Kennzeichen zu offenbaren. Das Tier kann nichts eigentlich begreifen, nichts bequem zur Anschauung hinstellen; es erfährt nichts von allen dem, was durch den Gebrauch der Hände das menschliche Kind aus den Versuchen lernt, die es mit den Dingen vornimmt. Deshalb bleibt der Vorstellungskreis des Tieres schon in seinen allerersten Anfängen hinter dem menschlichen zurück. Hier macht der Elefant mit seinem Rüssel, so wie der Affe mit seinen, der Hand ähnlichen Werkzeugen gewissermaßen eine Ausnahme, die offenbar ihre bedeutenden Folgen hat. — Vereinigt sich nun beim Menschen die Hand mit den für mannigfaltigere Eindrücke empfänglicheren Sinnen, um an jedem Dinge eine bedeutend größere Zahl von Merkmalen ursprünglich aufzufassen, so ist doch noch wichtiger das Handeln, welches von der Hand den Namen wie die Möglichkeit erhalten hat. — Die menschliche Hand durch ihre ausgezeichnete Geschicklichkeit bewaffnet die Strebungen und Begehrungen des Geistes ungleich vollständiger, ungleich erfolgreicher, als dies bei den Tiergeschlechtern der Fall sein kann. Die Hand macht aus jeder körperlichen Masse einen Diener und Verkündiger des Willens; ja sie macht aus einem Klotze vermittelst eines andern Klotzes durch Schlagen, Stoßen, Reiben, endlich ein passendes Werkzeug für bestimmte Absichten; aus den ersten Werkzeugen werden andere kunstreichere; und aus der Zusammensetzung der Werkzeuge werden Maschinen. Auf diesem Wege bilden sich zahllose Beobachtungen und Erfahrungen, die den Gedankenkreis bereichern; und beinahe an jede Begehrung knüpft sich die Vorstellung eines Mittels, wodurch dieselbe könnte befriedigt werden." Herbart, Psychologie, § 128.

9) Die Wirkung des Willens nach innen zeigt sich in der Leitung und Beherrschung des Gedankenlaufes, d. h. in der willkürlichen Aufmerksamkeit (S. 29) und in der Reflexion.

Die Aufmerksamkeit ist eine solche Richtung und Concentration des Vorstellens auf einen Gegenstand, daß dessen Vorstellung fast ausschließlich unser Bewußtsein erfüllt. Man nennt diesen Zustand, in welchem die Seele ihre Kräfte so hinrichtet, daß sie aufmerkt, Sammlung. Das Wahrnehmen wird dadurch absichtlich, und die Thätigkeit der

Sinnesorgane sorgfältig und genau; fremdartige Vorstellungen werden durch den Willen fern gehalten, die Reproduktion erhält durch ihn Hülfen (das Memorieren geschieht absichtlich, das Gedächtnis reproduciert nach dem Willen neue Hülfen für die Reproduktion), die Einbildungskraft muß die gewünschten Bilder gestalten, das Denken muß seine Operationen an dem Stoffe vornehmen, den der Wille bestimmt, sodaß also das gesamte Vorstellen durch den Willen regiert wird.

Die im Denken nach innen gekehrte willkürliche Aufmerksamkeit äußert sich besonders in der Reflexion, d. h. in der absichtlichen Zurückbeugung (reflexio) des Vorstellungslaufes auf einen bestimmten Punkt oder Gegenstand des Denkens. Dabei muß der gedachte Gegenstand dauernd festgehalten und die Reproduktion so geleitet werden, daß sie nur solche Vorstellungen in das Bewußtsein bringt, welche mit dem betreffenden Gegenstande in irgend eine Beziehung gesetzt werden können. Daher erfordert die Reflexion eine planmäßige Leitung des Gedankenlaufes nach bestimmten Gesichtspunkten und ein stetiges Zurückdrängen fremdartiger Nebenvorstellungen. Das kann nur durch starke Anspannung des Willens geschehen, so daß das Reflektieren leicht ermüdet; aber durch dasselbe werden auch die Vorstellungen von ihren zufälligen Verbindungen losgelöst, und wird ihre Umformung zu Begriffen möglich.

10) Nach und nach bilden sich im Wollen durch die Erinnerung an das, was man in früheren gleichen und ähnlichen Fällen gewollt hat und welchen Erfolg das gehabt hat, Grundsätze, welche das Wollen im einzelnen mit bestimmen. Diese Grundsätze, Maximen, Vorsätze, Pläne, Absichten, können nach dem verschiedenen Bildungsgrade der Menschen ihrem Inhalte nach verschieden sein (z. B. Üb' immer Treu und Redlichkeit; Bete und arbeite; Ein Wort ein Mann; Not kennt kein Gebot). Je öfter man sich nach einer solchen (sittlichen oder unsittlichen) Regel gerichtet hat, desto mehr befestigt sie sich, und desto leichter richtet sich das Wollen nach ihr.

Anfangs gehen aus den sinnlichen Begehrungen des Angenehmen und Verabscheuungen des Unangenehmen die Maximen des sinnlichen Genusses hervor. Der Standpunkt des Kindes. Bald aber bemerkt der Mensch, daß das sinnlich Angenehme auch schädlich, das Unangenehme auch nützlich sein kann, darum folgt er der Lust nicht mehr unbedingt, sondern es treten die Maximen der Klugheit bei dem Verständigen ein, der Förderung seines Lebens will. Die dritte Stufe hat den Egoismus abgestreift, indem durch Vergleichung des Wollens sich der reine Beifall oder das reine Mißfallen regt und vernehmen läßt, und die sittlichen Maximen sich bilden. Das ist der Standpunkt des vernünftigen, des sittlich freien, des gewissenhaften Mannes, so daß das Gewissen in dieser Beziehung den Inbegriff der höchsten sittlichen Grundsätze, die Vernunft selber bezeichnet.

11) Dem Wollen und der Handlung geht Überlegung (Erwägung), d. h. Reflexion über die verschiedenen möglichen Arten zu wollen, und Beurteilung des Wertes derselben vorher. Diese Überlegung ist verständig, wenn sie vorzugsweise auf die Beurteilung der Mittel zum Zwecke nach Tauglichkeit oder Untauglichkeit gerichtet ist;

sie ist vernünftig (sittlich), wenn sie die Wahl des Zweckes betrifft, ob das Begehrte des Strebens wert sei, ob es den sittlichen Ideen entspreche. Die Überlegung kommt zu Ende, sobald der Mensch den Entschluß oder die Entscheidung trifft, ob er so oder anders handeln wolle.

Die Überlegung kann oft sehr kurz, oft sehr lang sein, so daß jahrelanges Forschen erforderlich ist, z. B. Copernikus mit der Umdrehung der Erde um die Sonne; Columbus mit dem Gedanken der Erreichung Asiens beim Fahren nach Westen; dagegen Newton mit dem Fallgesetz. Kinder und Ungebildete überlegen noch gar nicht reiflich, Frauen selten, und auch Männer nicht im Zustande des Affekts oder der Leidenschaft; denn zum Gelingen der Überlegung gehört Besonnenheit und Selbstbeherrschung. Durch die Besonnenheit erwägen wir Gründe und Gegengründe und bedienen uns dabei als Maßstab der Grundsätze der Sittenlehre. Das aber ist den Kindern nicht möglich, ebenso nicht in Leidenschaften, Affekten, in manchen Krankheiten mit Gehirnaffektionen, beim Blödsinn, beim Irrsinn. Durch die Selbstbeherrschung regieren wir planmäßig den Vorstellungs- und Gedankenlauf nach bestimmten leitenden Gesichtspunkten (Maximen und Principien), welche wir consequent festhalten und durch welche wir alles Fremdartige, das sich eindrängen will, ausstoßen und unterdrücken.

Das Wollen, welches aus einer vollständigen Überlegung nach freier Wahl des Entschlusses hervorgegangen ist, nennen wir vernünftiges, freies Wollen im Gegensatz zur Willkür, welche ohne Grund, oder nach Sympathieen und Antipathieen, Zuneigungen und Abneigungen, vorgefaßten Meinungen, Affekten und Leidenschaften für dieses oder jenes Wollen sich entscheidet. Darum sieht man die Handlungen und Wollungen der Kinder, Ungebildeten, Berauschten, Schlaftrunkenen und Geisteskranken als unfrei an.

Frei ist eine Willensthätigkeit, wenn sie entsprungen ist aus eigener Entscheidung und nicht durch äußere Gewalt oder organische Ursachen herbeigeführt ist. Der Sklave und mancher Kranke sind nicht frei.

Mit der Freiheit des Willens hängt die Zurechnung und Zurechnungsfähigkeit zusammen. Die Zurechnung bezieht sich auf solche Handlungen, welche Ausdruck eines bewußten Willens sind, welche also der Mensch gewollt hat mit der Erkenntnis, daß er, und nicht ein fremder Wille, sie will. Man hat daher die Zurechnungsfähigkeit an bestimmte Bedingungen geknüpft. Diese sind: a. ein klares Selbstbewußtsein, b. eine richtige und verstandesmäßige Auffassung der eigenen Persönlichkeit in ihrer bürgerlichen Stellung, c. eine hinreichend klare Einsicht in die Folgen ihrer Handlung in Bezug auf sich selbst und auf andere.

Geisteskrankheiten heben die Zurechnung auf, und verschiedene Umstände, leidenschaftliche Erregung, Erziehung 2c. verändern den Grad derselben. Der intellektuelle Urheber eines Verbrechens ist mit verantwortlich; dem Verführer werden die Verbrechen des Verführten mit zugerechnet. A. Wagner, Die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürlichen menschlichen Handlungen vom

Standpunkte der Statistik. Hamburg 1864. Drobisch, Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit. Leipzig, Voß. 1867.

12) Der Charakter, die feste Ausprägung des Innern, hat in dem Wollen seinen Sitz. Er ist die Denk- und Handlungsweise eines Menschen, inwiefern sie sich gleichmäßig, beständig in bestimmter Weise kundgiebt, die „Gewohnheit in einer bestimmten Weise zu wollen", so daß man sicher weiß, wie er in einer bestimmten Lage handeln wird. Darum sagt Wallenstein (Schiller, Wallensteins Tod II, 3):

„Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt!
Sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmus, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind notwendig wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."

„Am nächsten berührt sich daher der Charakter mit der Gewohnheit, ohne doch mit derselben zusammenzufallen. Beide, Charakter und Gewohnheit, sind nicht vereinzelt auftretende Erscheinungen, sondern feste, beharrliche Richtungen des Willens. Aber die Gewohnheit ist etwas nur äußerlich vom Willen Angenommenes, bezw. ihm Aufgenötigtes, das der Wille sich zu eigen gemacht hat, ohne eigentlich zu wissen, warum? und ohne es einer sittlichen Prüfung und Beurteilung zu unterwerfen. Dagegen der Charakter weiß, warum er diese oder jene (gute oder schlimme) Richtung einschlägt und beharrlich verfolgt, und bei ihm kommt also nicht nur das äußere Handeln und Verhalten, sondern auch die diesem zu Grunde liegende und seinen sittlichen Wert bestimmende innere Gesinnung in Betracht. Deshalb wird auch, was zunächst nur eine Gewohnheit ist, zur wirklichen Charaktereigenschaft, sowie mit dem gewohnheitsmäßigen Thun ein klares Bewußtsein seiner sittlichen Notwendigkeit und seines sittlichen Wertes sich verbindet, bezw. sowie das, was an ihm dem Sittengesetze noch nicht recht entspricht, diesem gemäß mit Bewußtsein abgeändert wird." (Pfisterer.)

Das Kind ist noch charakterlos, es geht planlos von einer Vorstellung und Beschäftigung zur andern, ohne daß eine ein festes Übergewicht über die anderen gewinnt. Das innere Leben dreht sich um wechselnde Mittelpunkte, aber der aufmerksame Beobachter erkennt schon frühe die erste Krystallisation des Charakters und richtet danach seine erziehliche Einwirkung auf das Kind ein. Die Leitung und Bildung des Charakters muß in der Jugend beginnen, später wird sie immer schwerer. Erwachsene sind charakterlos, wenn Unentschiedenheit, Unschlüssigkeit, Zerfahrenheit und Zerrissenheit des Gemüts es nicht dazu kommen läßt, daß sie fest eine Bahn verfolgen. Vergl. Shakespeares Hamlet. Deshalb ist es nötig, daß wir uns feste Grundsätze bilden, unter diese Maximen und endlich unter einen höchsten Grundsatz, ein Princip, welches alle beherrscht, alles Wollen stellen.

Der Charakter ist also die Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns unter die durch das Leben gewonnenen und durch das

Nachdenken gereinigten obersten praktischen Grundsätze. Nach der Verschiedenheit dieser Grundsätze ist der Charakter verschieden. Sind die Grundsätze unsittlich, so ist der Charakter unsittlich; stimmen sie aber mit den Forderungen des Sittengesetzes (den sittlichen Ideen) überein, so ist der Charakter ein sittlicher. Der unsittliche Charakter trägt in sich den Zwiespalt zwischen den Charakterzügen und der sittlichen Einsicht, so daß in dem Menschen ein Konflikt zwischen seinen Entschlüssen und Handlungen mit seinen sittlichen Verpflichtungen, ein Mißfallen an sich selbst entsteht; denn die Stimme des Gewissens, das bessere Selbst, schweigt nicht ganz, so daß in ihm die Sehnsucht entsteht, sein ganzes Thun und Lassen mit den Forderungen der Sittlichkeit in Einklang zu bringen, und durch die Reue die Basis des Unsittlichen gebrochen werden kann.

„Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
So lang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll." (Fr. Rückert.)

Der sittliche Charakter ist das Resultat angestrengter Arbeit an sich selbst, so daß die Einsicht über den Willen herrscht; er schließt in sich Harmonie des Wissens und Wollens und das Wohlgefühl sittlicher Billigung, so daß er die vollkommenste Gestalt unserer Entwickelung ist. Für seinen Charakter ist der Mensch verantwortlich, denn er ist das Produkt von Entschlüssen.

Vergl. Charaktere wie Sokrates, König Friedrich Wilhelm I., der durch Beständigkeit sich auszeichnete und sein ganzes Leben daran gearbeitet hat, den Thron als einen „rocher de bronce" zu gründen. Der Philosoph Spinoza liebte so sehr die geistige Freiheit, daß er, um nicht abhängig zu werden, es vorzog, mit dem Geringsten sich zu begnügen, als abhängig zu werden. Er schlug die Stelle als Professor der Philosophie in Heidelberg aus, weil er die Freiheit seines Philosophierens nicht beengen lassen wollte durch die Grenzen, welche die geltende Landesreligion ihm steckte; er nahm, wenn er den Tag mit Brillenschleifen und Meditation zugebracht hatte, die Stunden der Nacht zur Hülfe zu seinen schriftlichen Arbeiten, um keine Zeit verloren gehen zu lassen. Napoleon I. war ein ehrgeiziger Egoist, so daß er nach seiner Erhebung zum Kaiser beinahe unfähig war, Widerspruch zu ertragen oder unangenehme Wahrheiten zu hören. Dies ging so weit, daß seine Generale ihm die Verluste, die sie erlitten, lieber gar nicht meldeten, um die Kommandos nicht zu verlieren.

Die Entwickelung des Charakters ist in bestimmte Grenzen eingeschlossen. Von der einen Seite ist dem Menschen sein Naturell gegeben, dessen Grenzen er nicht überschreiten darf, ohne in Verzerrungen zu fallen; von der andern Seite hängt sie von dem Grade des Verstandes ab, mit welchem der Mensch von den Talenten und Fähigkeiten seines Naturells Gebrauch zu machen versteht.

Der Charakter fängt damit an, daß der Mensch vermöge eines bestimmten Willens oder sehnsuchtsvollen Strebens in die Anlagen seines Naturells befestigend und ordnend eingreift und hierdurch in seiner Seele ähnliche Arbeit verrichtet wie der Gärtner im Park, nämlich daß er Bäume und Gewächse,

welche ihm die wichtigsten zu sein scheinen, auf alle Weise pflegt und zum höchsten Wachstum steigert, allem übrigen aber nur so viel Raum vergönnt, daß es wachsen kann ohne jenen, um welche es ihm allein zu thun ist, den Raum zu versperren. Dr. F. Fortlage, Acht psychologische Vorträge. Jena, Mauke. 1869. Über den Charakter S. 137 ff. Die Bildung des Charakters geht nur allmählich vor sich, so daß derselbe erst ein Produkt des späteren Alters ist, und Göthe im Tasso 1, 2 mit Recht sagt:

„Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken. Vaterland
Und Welt muß auf ihn wirken. Ruhm und Tadel
Muß er ertragen lernen. Sich und andere,
Wird er gezwungen, recht zu kennen. Ihn
Wiegt nicht die Einsamkeit mehr schmeichelnd ein.“ —
— „Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“

Eine gewisse organische Ruhe, wie sie der Phlegmatiker und Melancholiker zeigen, ist der Charakterbildung günstiger als die allzugroße Beweglichkeit des Sanguinikers und Cholerikers; ebenso ist körperliche Gesundheit förderlicher als Krankheit, welche wie auch Armut die Entwickelung hemmt. Wichtig sind auch Erziehung, Umgang und Beispiel. Herbart, Zur Bildung des Charakters in den Aphorismen zur Pädagogik. Werke, Ausgabe von Hartenstein. Bd. 11, S. 464. „Die Schule und namentlich die höhere hat zur Charakterbildung wesentlich mitzuwirken, und darf dieselbe nicht als ein nebensächliches Ergebnis ihres Unterrichts ansehen, oder das dahin zielende Wirken dem Hause oder gar der Gesellschaft überlassen wollen.“ Dr. Scheibert, Der Kern der Erziehungsweise. Stettin, Th. v. d. Nahmer. 1865. — „Die Erziehung soll darauf ausgehen, daß der Mensch gewohnt werde, sittlich zu handeln und aus seinem Handeln sich selbst sittliche Maximen zu abstrahieren, welche darum ebenso sehr abstrahierte Regeln sind, wie sie andererseits zu neuen Motiven werden.“ (Erdmann.) Der Charakter von Sam. Smiles. Deutsche Ausgabe von Fr. Steger. 2. Aufl. Leipzig, Weber. 1876.

Zum eingehenden Studium der Psychologie sind zu empfehlen:

a. Aus der Herbartschen Schule: L. Ballauff, Die Elemente der Psychologie. Köthen, Schettler. 1876. — Dr. A. Drbal, Empirische Psychologie. Ein Lehrbuch 2c. 2. Aufl. Wien, W. Braumüller. 1875. — Lindner Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Gerolds Sohn. 1872.

b. Solche Schriften, welche über Herbart hinausgehen:, H. Lotze, Medizinische Psychologie. 1852. — H. Lotze, Mikrokosmus. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Drei Bände. 2. Aufl. Leipzig, S. Hirzel. 1872. — Ulrici, Leib und Seele. 2. Aufl. Leipzig 1873. — Fichte, Psychologie. 1873. — Fichte, Anthropologie. Leipzig. 3. Aufl. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig 1874. — Horwicz, Psychologische Analysen. Halle 1872—1875. — Lazarus, Leben der Seele. 2. Aufl. Berlin, Schindler. 1876. — Pfisterer, Pädagogische Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann. 1880. — Dr. Erdmann, Psychologische Briefe. Leipzig, E. Geibel. 1875. 5. Aufl. Die letzteren eignen sich besonders dazu, Interesse an der Psychologie zu erwecken.

## § 9.

## Kurzer Überblick über die Entwickelung des Kindes nach Leib und Seele.

1) Wir haben zwar überall im Vorhergehenden auch auf das Kind Rücksicht genommen, fassen aber hier zu einem Überblick kurz zusammen, was psychologisch in der Entwickelung des Kindes besonders zu beachten ist.

Der Leib des Kindes besitzt alle Organe des erwachsenen Leibes, aber er ist besonders zart, darum hat das Kind in der ersten Zeit keine feste Körperhaltung, kann nicht sitzen, stehen und gehen und muß behutsam angefaßt werden. Etwa im fünften Monat lernt es sitzen, um das Ende des ersten Jahres stehen, aber alle Knochen sind noch knorpelig, weich und biegsam. Bis ins zweite Jahr bleiben, da die Schädelknochen erst nach und nach verwachsen, auf dem Scheitel und Hinterkopfe Öffnungen zwischen den einzelnen Knochen, so daß diese Stellen leicht verletzt werden können. Auch die Wirbelsäule erlangt erst nach und nach ihre Festigkeit und kann leicht verbogen werden (Rückgratsverkrümmungen). Es ist darum Pflege, Gewöhnung und Abhärtung nötig, zu denen auf den oberen Stufen die Mahnung zu vorsichtigem Verhalten mit der Belehrung über die Leibeskultur tritt.

Der Leib des Kindes wächst fortwährend. Ein neugeborenes Kind ist im Durchschnitt 0,5 Meter lang und sechs Pfund schwer, wächst im ersten Jahre am meisten und ist im siebenten Jahre doppelt so lang als bei seiner Geburt und fünfmal so schwer. In der Zeit vom zwanzigsten bis vierundzwanzigsten Jahre hört das Wachstum in die Länge auf, es findet nur noch eine Erneuerung durch den Stoffwechsel und ein Wachsen in die Breite statt. Das stete Wachsen des Kindes erfordert gute und ausreichende Nahrung, gesunde Luft, angemessene, nicht beengende Kleidung, gute Haltung des Körpers in allen Lagen, sorgfältige Reinlichkeit, angemessenen Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung. Vergl. oben § 3, S. 4 ff.

In körperlicher Beziehung setzt der Beginn der Schulpflichtigkeit eine gewisse Festigkeit der Organe voraus, so daß derselbe meist in das sechste Lebensjahr gesetzt wird; doch darf der Lehrer nie vergessen, daß die Organe auch da noch sehr zart sind.

2) In der ersten Zeit nach der Geburt lebt das Kind in Bewußtlosigkeit wie die Pflanze (es vegetiert), es schläft meist und ist auch im Wachen teilnahmlos gegen seine Umgebung. Nach sechs Wochen etwa richtet sich das Auge nach glänzenden Gegenständen, das Gesicht erheitert sich zum Lächeln, das Kind nimmt wahr und wird innerlich berührt. Das ist der erste uns erkennbare Schritt in der geistigen Entwickelung desselben. Bald zeigt sich auch das Gehör, und etwa nach Verlauf des ersten „dummen" Vierteljahrs greift es zu, der Tastsinn entwickelt sich, während Geruchs- und Geschmackssinn sich erst später als wirksam erkennen lassen. Die Sinneseindrücke des Kindes haften aber nicht lange und sind unklar, so daß die Sinne gebildet

werden müssen, indem dem Kinde öfter dieselben Gegenstände zur Wahrnehmung geboten, sein Sinn nach und nach länger bei denselben gehalten, auch der Gegenstand mit Namen genannt wird, damit das Kind Anschauungen gewinnt. Im zweiten Jahre lernt das Kind auf seinen Namen hören, sich von den Dingen um sich her unterscheiden und sprechen, so daß sich in und mit der Sprache der Geist nach allen Seiten entwickelt. Vorstellungen bilden sich, das Gefühl giebt sich mehr kund, das Selbstbewußtsein tritt ein, der Wille entwickelt sich und zeigt sich in mancherlei Bewegungen und Handlungen. Das Kind lernt spielen.

Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1876. Bd. II, S. 121 ff. Die Erlernung und Fortbildung der Sprache und Einfluß der Sprache auf den Geist. S. 159 ff. *Amos Comenius, Die Mutterschule. *Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. J. Paul, Levana (über die Spiele der Kinder). Fröbel.

In der zweiten Periode der Kindheit vom dritten bis sechsten Jahre erwachen Phantasie, Verstand und Wille immer mehr. Die Phantasie zeigt sich besonders im Spiele, wo der Stab zur Flinte, jedes Bündel zur Puppe wird, der Verstand beim Sprechen, das Wollen im Nachahmungs- und Thätigkeitstriebe, aber auch im Eigensinne und Trotze, auf welche Äußerungen Eltern und Erzieher besonders zu achten haben. Man fordere wenig, aber dies bestimmt; verbiete wenig, aber dies unwiderruflich. Besonders pflege man den Thätigkeitstrieb, gewöhne das Kind durch allezeit richtiges Sprechen auch stets richtig zu sprechen, hüte sich aber, es zur Schwätzerei über alles anzuleiten, sondern gebe erst die Sache, dann das Zeichen. Man bilde die sinnlichen Gefühle durch Erweckung der Eltern- und Geschwisterliebe und des Wohlwollens, lasse das Kind nicht gefühllos allein und schüchtere es nicht ein durch Härte, damit es nicht verschüchtert und furchtsam werde. Die Phantasie bilde man durch Erzählungen (Märchen) und Bilder. Selbst das Höchste, die Religion, muß dem Kinde im Familiengebet, in kleinen Erzählungen, in Erinnerungen an die Feste, in Betrachtung der Herrlichkeiten der Natur lebendig und anschaulich vor die Seele treten. Das alles darf aber nicht in schablonenmäßiger Weise geschehen, sondern mit der Erfindungsgabe der Liebe im rechten Familienverkehr. („Spiel- und Erzählzeit.“ Riecke.)

In diesem Alter tritt das Gedächtnis neben der regen Thätigkeit der Sinne besonders stark hervor und nötigt, daß es regelmäßig geübt werde. Die Stoffe für das Memorieren müssen aber aus dem Anschauungskreise des Kindes genommen sein, damit seine ganze Entwickelung dadurch gefördert werde. Daneben muß Bedacht darauf genommen werden, den Anschauungskreis zu vermehren und zugleich die Anschauungen zu klären und zu reinigen, so daß des Kindes unwillkürliche Aufmerksamkeit in willkürliche umgewandelt wird. Die Übung des Gedächtnisses und die Bildung der Aufmerksamkeit fällt, da mit dem sechsten Jahre das Kind in die Schule tritt, dieser als erste Aufgabe zu, damit das Kind in höherem Grade unterrichtsfähig werde.

In der Schulzeit vom 6.—14. Jahre durchläuft die Entwickelung des Kindes drei unterschiedene Perioden. Die erste Periode vom 6.—8. Jahre (Unterstufe) zeichnet sich wie die ersten Kindheitsperioden durch die vorherrschende Receptivität aus. Das Kind ist ganz Auge, ganz Ohr. Dies weist auf die Art und Weise, wie das Kind zu führen ist, nachdrücklich hin. Die Unterstufe, welche diese Jahre umfaßt, hat die bereits vorhandene Vorstellungswelt des Kindes zu klären, zu befestigen und zu erweitern durch Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, den Thätigkeitstrieb durch Bewegungsspiele, durch Zeichnen, Schreiben, Lesenlernen und kleine Handarbeiten zu bilden, den Willen durch Unterricht und liebevolle, aber feste Zucht zu stärken.

Die zweite Stufe vom 8.—11. oder 12. Jahre (Mittelstufe) ist die Stufe der vorherrschenden Reproduktion, das Gedächtnis tritt besonders hervor und verlangt daher, daß es mit wertvollem und ausreichendem Stoffe erfüllt werde, der unverlierbares Eigentum werden muß. Dazu hilft die noch vorhandene Receptivität, welche das Auffassen des Neuen erleichtert. Da aber immer mehr das Denken sich zeigt, so ist auch auf der Unter- und Mittelstufe stete Regel: Aller Unterricht soll im Denken üben. Schon auf dieser Stufe tritt die Verschiedenheit von Knaben und Mädchen bedeutend hervor.

In der dritten Periode, vom 12. Jahre besonders ab, (Oberstufe) tritt mehr als in den übrigen Perioden das Denken hervor. Während daher auf den vorhergehenden Stufen Witze, Wortspiele und Rätsel, Sprichwörter und Anekdoten, Fabeln und Märchen, Gleichnisse u. s. w. zum Denken anregten, muß nun mehr die einfache klare Sprache des unbildlichen Vorstellens und des begriffsmäßigen Denkens eintreten. Grundlage für die Bildung des Denkens bleibt der Besitz eines reichen, wertvollen Gedankenkreises. Nur aus positiv richtigen, klar ausgebildeten, kräftig fortdauernden und frisch reproducierten Vorstellungen können vollkommene Denkentwickelungen hervorgehen. Alles übereilte Fortschreiten von der Anschauung zur Abstraktion schädigt das Denken; denn wo die Anschauungen dürftig sind, können keine klaren Begriffe, richtigen Urteile und Schlüsse gebildet werden. Man veranlasse also den Zögling nicht zum Urteilen über Dinge, von denen er noch nichts versteht, und wolle nichts aus ihm entwickeln, wozu ihm noch die Elemente fehlen; denn er wird dadurch ein frühreifer Schwätzer, der sich selbst überhebt, oder er verzagt an sich, und zugleich wird dadurch die Gemüts- und Charakterbildung gehemmt. Auf der andern Seite ist es Pflicht, die im Zöglinge thatsächlich vorhandenen Kräfte in Wirksamkeit zu setzen (heuristisches, entwickelndes Lehrverfahren).

Die Geschlechter zeigen sich auf dieser Stufe deutlich verschieden. Diese Verschiedenheit, besonders in den Fehlern, schildert L. Völter so: „Bei Knaben ist mehr der Trotz, bei Mädchen mehr die Laune, bei Knaben infolge ihrer größeren Körperkraft mehr die Händelsucht, bei Mädchen mehr die Lästerzunge, bei Knaben mehr die Unbekümmertheit um den äußeren Anstand und die Pöbelhaftigkeit, bei Mädchen mehr die Eitelkeit und Gefallsucht, bei Knaben

mehr die Beschäftigung mit Allotrien, bei Mädchen mehr das phantastische Zerstreutsein, bei Knaben mehr die gefühllose Unbarmherzigkeit gegen Geschöpfe, bei Mädchen mehr die vernunftwidrige Furcht vor schreckhaften oder widrigen Naturerscheinungen zu bekämpfen. Bei dem Knaben artet das Ehrgefühl gern in Stolz, bei dem Mädchen gern in Eitelkeit aus; jener thut sich auf innere geistige Vorzüge, dieses mehr auf äußere etwas zu gut. Der Knabe lernt auf dem Wege der Reflexion Böses verwerfen und Gutes erwählen, das Mädchen gewinnt sein sittlich-religiöses Leben auf dem Wege der unmittelbaren Tradition durch Eindrücke, die es von außen empfängt; bei ihm ist die Sittlichkeit Sitte, beim Knaben Grundsatz."

Jean Paul sagt über die Erziehung beider Geschlechter: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes. Nur Knaben kommen aus dem Augiasstalle des Welttreibens mit ein wenig Stallgeruch davon. Jene aber sind zarte weiße Paris-Apfelblüten, Stubenblumen, von welchen man den Schimmel nicht mit der Hand, sondern mit feinen Pinseln kehren muß. Sie sollten wie die Priesterinnen des Altertums nur in heiligen Orten erzogen werden und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen. Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen und sagen: ich ändere mich, und es halten. Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten als höchstens durch einen Mann. Vielleicht entschuldigt sich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Masern sind, die wenig oder keine Narben lassen, weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergenesene, wenigstens in das öffentliche Gedächtnis graben." Göthe, Torquato Tasso 2, 1.:

„Willst du genau erfahren, was sich ziemt,
So frage nur bei edlen Frauen an!
Denn ihnen ist am meisten d'ran gelegen,
Daß alles wohl sich zieme, was geschieht.
Die Schicklichkeit umgiebt mit einer Mauer
Das zarte, leicht verletzliche Geschlecht.
Wo Sittlichkeit regiert, regieren sie,
Und wo die Frechheit herrscht, da sind sie nichts;
Und wirst du die Geschlechter beide fragen:
Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte."

Karoline Rudolphi, † 1811, Gemälde weiblicher Erziehung 1807. Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. 1810. Besonders anregend ist: Frau Necker de Saussure, Die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Übersetzt von Dr. Jacobi. Leipzig, Siegismund und Volkening. *Goltz, B., Das Buch der Kindheit. 3. Aufl. Berlin, Duncker. 1869. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. R. Schornstein u. A. Vietor. Leipzig, Teubner. 1876 ff. *Sigismund, Kind und Welt. Dr. Ploß, Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Stuttgart, Auerbach. Vergl. G. Pfisterer, Pädagogische Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann. 1880.

## § 10.

## II. Die Aufgaben und das Wesen der Erziehung (die ethischen Grundlagen).

„Innerhalb der christlichen Lebensgemeinschaft ist eine innige Durchdringung des Ethischen und Religiösen selbstverständliche Voraussetzung. — So wird also demgemäß eine populäre Pädagogik sich begnügen dürfen, Sprüche der Bibel ohne weiteres an die Spitze der gesamten Teleologie zu stellen. Wenn es sich aber um wissenschaftliche Begründung und Konstruktion der beiden zur gegenseitigen Durchdringung bestimmten Elemente handelt, so gilt es, zunächst eine Reihe Lehnssätze aus Sittenlehre und Glaubenslehre zu entnehmen und auf die aus diesen Principien sich ergebenden Ableitungen zu verweisen." Stoy, Encyklopädie, S. 33.

1) Die Gesetzmäßigkeit im Entwickelungsgange des Menschen lehrt die Psychologie kennen, und die Unbefangenheit des psychologischen Blickes ist die erste Grundlage für das Gedeihen der Erziehung, deren Aufgabe es ist, jene psychologische Gesetzmäßigkeit für den Erziehungszweck richtig zu benutzen. Alle Erziehung sucht dem Leben des Kindes eine bestimmte Gestalt zu geben, darum muß nun die Frage beantwortet werden: Von welcher Art soll diese Gestalt sein? Wir müssen daher den Inhalt der Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen hat, den Erziehungszweck, näher bestimmen.

Die Aufgabe und das Wesen der Erziehung wird von der Sittenlehre (Ethik) bestimmt; denn diese lehrt den Zweck des menschlichen Lebens kennen und zeichnet den Weg, auf dem der Mensch die Aufgabe seines Lebens am besten lösen kann, da nur der, welcher sich seiner letzten Ziele klar bewußt ist, sicher wirken kann. Wir müssen daher hier die ethischen Grundlagen geben.

Die Ethik kann eine nach den verschiedenen philosophischen Systemen verschiedene philosophische, oder eine nach den verschiedenen Religionen und Kirchen verschiedene theologische sein, und danach wird der Zweck des menschlichen Lebens verschieden bestimmt werden, so daß die davon abhängige Pädagogik je nach der Ethik, der sie folgt, verschiedenen Zwecken nachstrebt. Wir legen die christliche Sittenlehre zu Grunde, weil im Christentum allein die vollendete Sittlichkeit erscheint, und darum auch allein die auf ihr ruhende christliche Pädagogik die Bildung zum vollkommenen Menschen als Zweck sich setzt.

2) Der Mensch als vernünftiges Wesen erreicht, wie wir in der Lehre vom Willen sahen, den Zweck seines Lebens nicht durch bewußtloses Wachsen, sondern durch frei gewollte Lebensbewegung, so daß die Erreichung des Zieles ein sittlich Gutes, die Verfehlung desselben ein selbst verschuldetes sittlich Böses ist.

Das Urbild alles Guten ist Gott (Matth. 19, 17), er ist gut, in stetem Einklang mit sich, hat alles gut geschaffen und erweist sich gut gegen die Geschöpfe, welche er als liebender Vater als von ihm selbst gewollte Wesen in ihrer wahren Eigentümlichkeit und Selbständigkeit erhält. Das Geschöpf ist gut, insofern es ein Bild Gottes

und in seiner Wirklichkeit in Harmonie mit seinem Wesen (seiner Idee), und, da alle Kreaturen für einander geschaffen sind, mit der Gesamtheit des Geschaffenen ist. Die Naturdinge sind an sich ein Bild Gottes; der Mensch ist zum Bilde Gottes geschaffen, hat dies als einen durch freies Thun zu erreichenden Zweck vor sich. Darum ist für den Menschen, welcher das Gute vernünftig und mit freiem Willen verwirklicht, das Gute das Sittliche. Die Sittlichkeit ist demnach das Leben des vernünftigen Wesens, welches mit bewußter Freiheit das Gute vollbringt und dadurch das eigene Dasein in Einklang mit Gott, mit sich selbst und den übrigen Geschöpfen, insofern sie im Einklange mit Gott stehen, bringt. Gott als der Heilige ist die vollkommene Sittlichkeit, und: „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig" (3 Mos, 11, 44—45), diese Offenbarung des göttlichen Willens ist dem Menschen in dem Gewissen gegeben, so daß er des Sittlichen gewiß ist. Das Gewissen muß aber entwickelt werden und bedarf der Erziehung, zunächst durch Gott selbst und bei allen späteren Geschlechtern durch den sittlich gereiften Geist der Menschen; es wird mit der weiteren sittlichen Entwickelung immer bestimmter, klarer und inhaltsreicher.

3) Die Sittlichkeit wurzelt im Willen; da aber der Wille ein vernünftiger ist, welcher der Ausdruck eines Bewußtseins und eine Liebe zu dem im Bewußtsein Enthaltenen ist, so umfaßt die Sittlichkeit das ganze Leben des Geistes, Erkennen, Fühlen und Wollen in ihrer inneren Einheit, so daß nicht nur auf dem Gebiete des Willens, sondern auch auf dem der Erkenntnis und des Gefühls vom Sittlichen geredet wird, und die Erziehung zur Sittlichkeit auch die Bildung zum sittlichen Erkennen und Fühlen erstreben muß.

„Das Erkennen ist sittlich, wenn ich vernünftig erkennen will, d. h. wenn ich nicht das einzelne Sein, weder das gegenständliche noch das eigene für sich als ein in seiner Vereinzelung auf sich selbst beruhendes, sondern darüber hinausgehendes in seinem göttlichen Grunde erfasse, wenn ich also das individuelle Sein anknüpfe an das unendliche Sein und Leben Gottes, und so das Seiende als ein einiges von Gott gesetztes erfasse. Dieses Hinausgehen über das Einzeldasein ist nicht ein unfreies; das Objekt selbst zwingt mich nicht dazu, hält mich vielmehr bei seiner unmittelbaren Wirklichkeit fest, sondern mein vernünftiges Wesen führt mich dazu, darüber hinausgehen zu wollen. Sittlich wird das Erkennen dadurch, daß es ein frommes Bewußtsein wird, religiösen Charakter annimmt; und dieses fromme Anknüpfen des Endlichen an das Unendliche ist der Glaube, der seinem Grundwesen nach religiös ist. Kein Glaube kann durch irgend eine Beweisführung erzwungen werden; er ist und bleibt in allen seinen Gestalten etwas Freiwilliges. Ohne diese Willigkeit, das Göttliche in dem endlichen Einzeldasein zu finden und anzuerkennen, giebt es keine Erkenntnis Gottes, also keine wirkliche Vernünftigkeit des Erkennens. Der Glaube ist zwar wesentlich religiös, durchströmt aber mit seiner sittlichen Macht von jenem Quell aus das Gesamtgebiet des vernünftigen Erkennens, dasselbe befruchtend. Kraft dieses Glaubens habe ich das Vertrauen an die Wahrhaftigkeit des Daseins, das Vertrauen, daß ich die Wahrheit finden könne, daß die Gesetze meines Denkens, die Eindrücke der Außenwelt nicht in sich unwahr und täuschend sind, daß innere Gesetzmäßigkeit, göttliche

Ordnung, also Vernünftigkeit in dem Dasein waltet, also daß ich auf diese Ordnung und Gesetzmäßigkeit rechnen könne. Ohne einen solchen sittlichen Glauben, ohne ein solches, auf keinen Demonstrationen ruhendes Vertrauen gäbe es kein Erkennen, keine Möglichkeit eines geistigen Lebens überhaupt. Ohne dieses Vertrauen müßten wir in jedem Trunk Wasser, in jedem Bissen Brot tötliches Gift fürchten, bei jedem Schritt erwarten, daß der Boden unter unseren Füßen weicht. Zweifelsucht setzt Verderbnis voraus; der eigentliche Skepticismus ist wie die Sophistik eine unsittliche Zersetzung des vernünftigen Erkennens; die geistige Welt und die Natur zerfallen ihm in tote Atome." Wuttke, Handbuch der christl. Sittenlehre. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1861. I. S. 308. — Dr. R. T. Schmidt, Das menschliche Erkennen. Zweiter vermehrter Abdruck. Berlin 1861. Wilh. Schultze.

Das Gefühl, welches anfangs nur unmittelbares Bewußtsein von Lust und Unlust ist, muß als sittliches Gefühl einerseits Wohlgefallen am Guten und Liebe zu demselben, andererseits Mißfallen am Bösen werden.

Der Wille muß sittlich werden, indem er nicht bloß von der eigenen Individualität, sondern von dem Guten stetig sich bestimmen läßt, nach der Verwirklichung des Guten strebt, sein eigenes Dasein in stete Harmonie mit sich selbst, mit Gott und mit der Gesamtheit der übrigen Wesen, insofern sie im Einklange mit Gott sind, zu bringen sucht.

4) Der sittliche Beweggrund ist die Liebe zum Guten, und das sittlich Gute, insofern es Eigentum des Menschen, Bestandteil seines Wesens, eine in ihm neues Leben zeugende Kraft und thatkräftige Gesinnung, Tugend geworden ist, ist Liebe zum Guten, und da Gott das Urbild alles Guten ist, wesentlich Gottesliebe. Alle Tugend ist wesentlich eine, welche sich aber nach den verschiedenen Bestimmtheiten und Beziehungen des Wesens des Menschen in vierfacher Weise als Treue, Gerechtigkeit, Mäßigkeit (Mäßigung) und Mut in Beziehung auf sich selbst, auf Gott und auf die anderen Wesen entfaltet. (Matth. 22, 37—39.) Wir gliedern daher die eine sittliche Aufgabe so:

A. der Mensch in Beziehung auf sich selbst,
B. der Mensch in Beziehung auf Gott,
C. der Mensch in Beziehung auf andere Wesen.

## § 11.

## A. Der Mensch in Beziehung auf sich selbst.

Der zu Gottes Bilde geschaffene Mensch ist ein geist=leibliches Wesen, denn er besteht aus Seele und Leib. Er bestimmt sich auf Grund des Selbstbewußtseins mit Freiheit zur Sittlichkeit, so daß er für die Gestaltung seines Lebens verantwortlich, sittlich zurechnungsfähig ist. Auf Grundlage des individuellen Bewußtseins, in dem sich der Mensch als persönliches Einzelwesen bewußt wird, gestaltet er durch sittliches Thun seine eigentümliche Persönlichkeit, so daß er sich durch Charaktereigentümlichkeit von andern unterscheidet.

1) In dem Seelen=(Geistes=)leben des Menschen entfaltet sich die Persönlichkeit im Erkennen, Fühlen und Wollen.

a. Der Mensch erkennt. Zweck des Erkennens ist die Wahrheit, zu der der Mensch die Fähigkeit besitzt. Er erkennt als vernünftiger Geist nicht bloß die kreatürliche Welt, sondern auch den göttlichen Urgrund derselben. Das Wesen der Vernünftigkeit besteht in der Erkenntnis Gottes. Allein die Erfahrung zeigt eine Entartung des Erkennens, zunächst eine Verfinsterung der Erkenntnis auf dem Gebiete der Religion und Sittlichkeit (Unglaube und Aberglaube), dann ein falsches Erkennen überhaupt, indem der Wahn, der sich bis zum Wahnsinn, zur Verrücktheit und zur völligen Unzurechnungsfähigkeit steigern kann, an Stelle der Wahrheit tritt, indem statt der Weisheit theoretisch und praktisch die Thorheit, im Gegensatze zur Klugheit die Unbesonnenheit und Dummheit, oder die auf das Böse gerichtete Arglist (Schlauheit, Hinterlist, Heimtücke) sich entfaltet. Darum kann der Mensch nur durch die Erleuchtung, d. h. durch Erhöhung und Stärkung der geistigen Kraft durch den verwandten göttlichen Geist, die sittliche und religiöse Wahrheit, wie sie durch Gottes Wort offenbart ist, nach und nach erkennen (glauben) und so wieder die Wahrheit lieben lernen, zuerst die Wahrheit, welche die notwendige Bedingung des ewigen Heils ist, dann alle Wahrheit überhaupt, so daß er in allem Dasein und Geschehen, in Natur und Geschichte Gottes Walten sucht und findet. Darum ist der Christ ein Freund der Wissenschaft; denn er bildet seine Erkenntnis zur Weisheit, blickt nicht stumpf und gleichgiltig auf Gottes Schöpfung, sondern sucht sie zu verstehen, forscht in der Geschichte nach der Entwickelung der Menschheit; aber er ist, da er die Schranken seiner Erkenntnis anerkennt, bescheiden, hat Achtung vor der geistigen Arbeit der Menschheit, lernt gern von den geistig Gereifteren, bewahrt aber ihnen gegenüber seine geistige Freiheit und wendet sein Wissen nicht dazu an, um sich selbst zu erhöhen vor anderen, sondern um ihnen zur Wahrheit zu helfen. (Vergl. Palmer, Moral. S. 266 ff., S. 430 ff.)

b. Der Mensch fühlt; er wird sich im moralischen Gefühle seiner selbst als im Einklange oder im Widerspruche mit sich oder mit andern Wesen bewußt. In der ursprünglichen Schöpfung ist alles gut, alles im Einklange. Darum müßte der sich entwickelnde Mensch zwar das Bewußtsein von einem zur Vollkommenheit noch Fehlenden, aber nicht das Bewußtsein eines wirklichen Widerspruchs des Daseins, nicht Schmerz, sondern nur Freude am Dasein haben, da er sich des ungetrübten Einklanges des gesamten Daseins mit seiner Persönlichkeit bewußt wäre, und er würde alles Dasein (Gott und Welt) in seiner eigentümlichen Wirklichkeit lieben. Aber er hat Lust am Bösen (Bosheit), ist lieblos in Neid und Schadenfreude, ist bald selbstzufrieden trotz des Gefühls des innern Widerspruchs, bald hat er Scham wegen seines Gegensatzes zum Sittlichen, bald Furcht und quälende Angst (Todesfurcht, Verzweiflung) wegen seines Gegensatzes zu Gott und seiner Weltordnung, oder erstickt in Schamlosigkeit alles sittliche Gefühl. Erst indem er durch den Glauben die ihm in der Erlösung zuteil gewordene Gnade an sich erfährt, lernt er in Dankbarkeit Gott und in ihm das Gute wieder lieben, das Böse hassen und, soweit es ihm

selber anklebt, es bereuen und durch sittliches Ringen überwinden. Dadurch lernt er auch, indem die Liebe zu Gott Liebe und Vertrauen zum Nächsten einschließt, das neue Gebot der Nächstenliebe im Vertrauen, Mitgefühl (Mitfreude, Mitleiden) und Barmherzigkeit erfüllen und ohne Furcht und Zweifel auf die endliche Überwindung alles Bösen hoffen. Er lernt auch das Gefühl nach dem Grade der Lebhaftigkeit ausbilden, damit es nicht blöde oder stumpf nur die besonders mächtigen Eindrücke empfinde, sondern zartsinnig werde für Gut und Böse, Freud und Leid.

c. Der Mensch will; er ist sich des Zweckes seines Lebens bewußt und wählt ihn mit freiem Willen. Der Zweck des vernünftigen Willens ist das Sittlich=Gute. Die Naturdinge sind dem Naturgesetz unterworfen, dem Menschen gilt das sittliche Gebot; was dort Naturentwickelung ist, wird hier zum sittlichen Leben, darum kann der Mensch, weil er frei wählen kann, auch von dem Guten als von seinem Ziele abweichen, obgleich der gutgeschaffene Mensch nicht durch eine in der natürlichen Unvollkommenheit liegende Neigung zum Bösen, oder durch die Sinnlichkeit beschränkt ist. Und der Mensch hat sich für das Böse entschieden; darum ist der Wille zum blinden Triebe geworden, so daß das vernünftige Wollen durch die Macht der Sünde gehemmt ist, und das Bewußtsein von dem Guten nicht auch das Wollen des Guten wirkt, sondern Übereilungen, Schwächen und Sünden wider das Gewissen zu Tage treten. Der verkehrte Wille sucht als Böswilligkeit das Göttliche und Gute zu vernichten, richtet sich gegen die eigene Besserung und verhärtet sich gegen alle Einwirkung des Guten von außen und von dem Gewissen als Verstocktheit und Trotz, so daß die Bosheit (die Lust am Bösen) Charakter des Menschen wird, und sich der Wille ganz von der vernünftigen Persönlichkeit loslöst, in Manie und Tollheit ausartet und sich vernichtend gegen die Persönlichkeit im Selbstmord richtet. Darum muß der Wille erst wieder am Willen Gottes erstarken durch die dankbare Liebe, die zum Gehorsam unter den göttlichen Willen treibt. Denn Gehorsam bildet und kräftigt den Willen zu immer freierem und heiligerem Wollen, daß er unter der Herrschaft der sittlichen Vernunft stetig und thatkräftig nur das Gute will.

*Dr. L. Wiese, Die Bildung des Willens. Eine historische Betrachtung. (Zur Geschichte der deutschen Pädagogik.) Berlin, Wiegandt u. Grieben. 1857.

Indem das Böse Charaktereigentümlichkeit des Menschen wird, wird es eine Macht in ihm, die neues sündliches Leben erzeugt, wird sündliche Gesinnung, Laster. Der Lasterhafte ist der Sünde Knecht, indem die Sünde zur Sucht, zu einer Kraft wird, die ihre Verwirklichung sucht. „Wie die Tugend den Willen des Menschen aus der sittlichen Unbestimmtheit, also aus der bloß neutralen Wahlfreiheit zur sittlichen Freiheit, d. h. zu der freien Neigung für das Gute erhöht, ihm die bestimmte Richtung auf dasselbe giebt, so wird diese Wahlfreiheit durch die Sünde zur unfreien Neigung nach dem Bösen hin bestimmt, aus einer vernünftigen Freiheit zum vernunftlosen Triebe. — Das Laster erscheint in zwei Entwickelungsstufen: a. als sündlicher Mangel

der sittlichen Entwickelung, als Zurückbleiben in dem sittlichen Leben, also als sittliche Schwäche und Roheit; b. als bewußtes Festhalten und Vollbringen des Bösen, als böswilliges Laster." (Wuttke.)

Wie alle Tugend eine ist, die Liebe zu Gott, so ist alles Laster eins, der Haß gegen Gott; es zeigt sich aber auch wie die Tugend in vierfacher Weise:

1) Als Gegensatz gegen die Treue als Treulosigkeit. Diese ist Leichtsinn, welcher der sittlichen Erkenntnis und übernommenen Pflicht nicht treu bleibt, sondern den augenblicklichen äußeren Einflüssen und unsittlichen Neigungen folgt, den augenblicklichen Genuß über die Pflicht setzt, Mangel an sittlicher Festigkeit. Sie ist Wankelmut, welcher aus Feigheit, Unbeständigkeit, welche aus Mangel an Liebe und Erkenntnis die Treue verletzt; sie ist Launenhaftigkeit, welche den wechselnden Gefühlen folgt, und Trägheit, welche im Müssiggang die Verpflichtung zur Arbeit nicht erfüllt. Sie ist Eigensinn als Zerrbild der Treue, welcher nicht den sittlich vernünftigen, sondern den eigenen, von der allgemeinen Vernunft gelösten Sinn festhält und zur Hartnäckigkeit, zum Starrsinn und Trotz wird, welcher sich den augenscheinlichen Gegengründen verschließt und, obgleich er sie erkennt, dennoch bei seinem Willen bleibt. „Im Sittlichen leichtsinnig und wankelmütig, im Thörichten eigensinnig, das ist die Art der Welt." Die Treue gegen Gott, der Glaube und das Vertrauen verkehrt sich in der Treulosigkeit in Unglauben, Zweifelsucht und Aberglauben.

2) Als Gegensatz der Gerechtigkeit erscheint das Laster als Ungerechtigkeit, welche als Selbstsucht nur das Ihre sucht in Eigennutz, Habsucht, Geiz, Herrschsucht, Rangsucht, Ehrgeiz, Stolz (auf Reichtum, Adel, Wissen) und Hoffahrt (Eitelkeit, Prahlerei, Prunksucht, Putzsucht und Anmaßung), oder als Undankbarkeit empfangene Liebe nicht erwidert, oder als Parteilichkeit das Recht nicht nach Wahrheit, sondern nach Willkür beurteilt. Verzerrt ist die Gerechtigkeit in der Eifersucht, durch welche der Mensch nicht das Gute, sondern sich selbst zum Mittelpunkte, den alles lieben soll, macht; ebenso in der Tadelsucht, welche andere nach eigenen thörichten Vorstellungen richtet, und in der Rachsucht und im Zorn, worin der Mensch aus Haß vermeintlich erlittenes Unrecht selber zu strafen sucht und Gott in sein Recht greift. Dabei verhärtet er sich gegen Gott in Herzenshärtigkeit oder sucht im Vertrauen auf blinde Schicksalsmächte die Habgier in der Spielsucht zu befriedigen.

3) Als Gegensatz der Mäßigkeit erscheint das Laster als Unmäßigkeit in der Genußsucht (Trunksucht, Völlerei, Unkeuschheit, Verschwendung, Leidenschaftlichkeit) und als Kalt- und Stumpfsinn, welcher mäßig zu sein glaubt, weil er völlig unempfindlich ist gegen Freude, Leid und Liebe (Gefühllosigkeit, Gleichgültigkeit). „Ist Leidenschaftlichkeit mehr das Laster der Jugend, so die Kalt- und Stumpfsinnigkeit mehr das des Alters, und eine kaltsinnige Jugend ist fast noch hoffnungsloser als eine leidenschaftliche."

4) Als Gegensatz des Mutes erscheint das Laster als Feigheit im Kleinmut, in der Mutlosigkeit, Verzagtheit und Schlaffheit; während der Mut ohne sittliche Zwecke zum spielenden Mutwillen, zur Keckheit, Tollkühnheit, Dreistigkeit und Frechheit wird, die sich zur Religionsspötterei in eitler Sicherheit steigert.

2) Der Mensch ist aber auch ein sinnlich leibliches Wesen, dessen Leib den Zweck hat, dem Geiste ein Organ für seine Beziehungen zur Natur zu sein, weshalb er ursprünglich nicht Grund zur Hemmung des geistigen Lebens und zum Schmerze ist. Darum sollten die Sinne, durch welche die gegenständliche Welt dem Geiste erschlossen wird, nicht täuschen, und der Leib sollte ein schlechthin dienstwilliges Organ für die Herrschaft des Geistes über die Natur sein. Ebenso sollte die natürliche Entwickelung des Leibes nicht den Geist hemmen, oder das Erfüllung fordernde Bedürfnis des Leibes, z. B. nach der Speise, sollte nicht Ursache des Schmerzes für den Geist werden. Aber wir sehen dies Verhältnis gestört. Der Leib wird nicht mehr vollständig vom Geiste beherrscht, die Sinnlichkeit macht den Leib schwach und träge, oder macht das Werkzeug zum Herrn, welcher den Geist stachelt zu fleischlicher Lust, und der Leib ist in seiner Entwickelung der Krankheit und dem Tode unterworfen. „Die Altersschwäche, die, zunächst dem Körper angehörig, dann auf den Geist übergeht, bekundet als Kindischwerden bis zur sittlichen Unzurechnungsfähigkeit die volle Knechtschaft des Geistes unter die Leiblichkeit.“ Darum muß der Leib sorgfältig vor Gefährdung bewahrt, zu möglich höchster Kraft und Geschicklichkeit ausgebildet werden, und die sinnlichen Triebe sind durch die Zucht des Geistes zu bändigen, damit der Leib durch die Tugenden der Mäßigkeit, Keuschheit und Thätigkeitsliebe ein vollkommenes Organ des Geistes und zugleich ein schöner Ausdruck der sittlichen Persönlichkeit werde.

Hierher gehört die Sorge für die Gesundheit durch Mäßigkeit, Vorsicht, Arbeit, sorgfältige Pflege in Krankheit; hierher gehört als Ausbildung des Leibes die Ausbildung der Sinne, damit der Mensch offene Augen für die Herrlichkeiten der Natur und Kunst, ein feines Ohr für die Laute der Natur oder der Kunst habe; hierher gehört die Bildung der Bewegungsorgane zur Geschicklichkeit schon in der Jugend durch Arbeiten, Turnübungen und Bewegungsspiele (Schlittschuhlaufen 2c.), in denen schon das Kind sich als Meister über den Leib mit hoher Freude fühlt. Dabei soll der Geist die sinnlichen Triebe beherrschen, den Leib zur Mäßigkeit in allen Genüssen und zur Thätigkeit für die vernünftigen sittlichen Zwecke gewöhnen und endlich die natürliche Schönheit des Leibes zur geistigen erheben durch persönliche Charakterbildung, so daß der Leib Bild der schönen Seele werde. Dabei ist Reinhaltung des Leibes in ihrer tief sittlichen Bedeutung zu betonen; denn Genußsucht, Liederlichkeit und sittliche Versunkenheit äußern sich gewöhnlich auch im körperlichen Schmutz, so daß in der Erziehung der Verwahrlosten vor allem auch auf körperliche Reinlichkeit Wert gelegt werden muß. Ebenso hat die Wahl der Kleidung und deren Bewahrung, der Geschmack in der Wahl des Schmucks, die Bildung der Bewegungen des Leibes zur Anmut und Schönheit, Erholung und Spiel sittliche Bedeutung. (Wuttke, Handbuch der christl. Sittenlehre, II, S. 341. Erholung, Spiel.)

*Dr. S. C. Kapff, Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeind, oder Belehrung über geheime Sünden 2c. 6. Aufl. Stuttgart 1856. J. F. Steinkopf. — *Dr. E. Freiherr v. Feuchtersleben, Zur Diätetik der Seele. 33. Aufl. Wien, Karl Gerolds Sohn. 1869. —

Dr. D. G. M. Schreber, Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmäßige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredlung ꝛc. Leipzig, Fr. Fleischer. 1858.

3) Durch die Vereinigung des Geistes und Leibes zu einer Persönlichkeit wird das sittliche Leben des einzelnen in verschiedener Weise bestimmt:

a. durch die Entwickelungsstufen (Lebensalter), in denen sich der Geist an die Entwickelung des Körpers gebunden zeigt. Wir unterscheiden in sittlicher Beziehung:

α. Die Stufe der Unmündigkeit, das erste Kindesalter. Der Leib ist Macht über den Geist, so daß dieser unfrei von äußeren sinnlichen und geistigen Einwirkungen abhängig ist und mehr geleitet wird, als er sich selbst leitet. Dies ist die Periode der kindlichen Unschuld, wo das Kind Gutes und Böses noch nicht zu unterscheiden weiß (Jes. 7, 16), und eine eigentliche Zurechnungsfähigkeit nicht angenommen werden kann. Das Kind hat wohl Zuneigung und Abneigung, Liebe, Zorn und andere Gemütszustände, aber weiß noch nicht wirklich darum, hat sich geistig noch nicht in der Gewalt. Der Gehorsam erscheint als bloße kaum bewußte, nur auf unmittelbaren Gefühlen und auf dem Nachahmungstriebe ruhende Folgsamkeit. Diese ist ein Keim des Sittlichen, aber noch nicht wirkliche Sittlichkeit. Die von Christo Matth. 18, 3 aufgestellte Vorbildlichkeit der Kinder bezieht sich daher nicht auf deren sittliche Vollkommenheit, sondern auf ihre Empfänglichkeit für sittliche Einwirkungen, auf ihre Unschuld, auf das Bewußtsein ihrer Hülfsbedürftigkeit und auf ihre Glaubenswilligkeit.

Chr. Palmer sagt in seiner Moral des Christentums über Kindes Unschuld und Sünde, nachdem er den Ausspruch Christi Matth. 18, 3 erläutert hat, S. 77: „Zur Aufnahme ins Reich Gottes ist die Kindesnatur die allein geeignete, nicht als wäre sie sündlos, als wäre sie die reine Unschuld, sondern weil sie noch relativ der Welt, den Interessen und Zerstreuungen derselben ferne steht; weil sie relativ noch unbefangen sich giebt, wie sie ist, also aufrichtig ist; weil sie relativ, ohne auf sich selbst stehen zu wollen, noch willig ist, sich in Furcht und Liebe einem höheren Willen unterzuordnen. So gefaßt, bleibt der andere Satz, daß was vom Fleisch geboren, auch Fleisch ist, daß also das Kindesalter, so nahe es dem Reiche Gottes steht, doch ebenfalls nur durch eine neue Geburt wirklich in dasselbe gelangen kann, ja daß der Akt der Wiedergeburt in seiner vollen Bedeutung die volle Manneskraft eines seiner selbst mächtigen Willens erfordert, neben jenen Sätzen in voller Geltung. Gerade desto mehr aber haben die strengen Aussprüche der Schrift das Gepräge voller, reiner Wahrheit, weil sie von einer mönchischen oder pietistischen Weltanschauung, die überall nichts als Böses, nichts als des Satans Fußstapfen entdeckt, von jenem ewigen Seufzen über Sündenelend und Weltverderben ebenso weit entfernt ist wie von falscher Lobpreisung menschlicher Tugend, menschlichen Heldentums und von jener laxen Moral, die schon befriedigt ist, wenn sie an einem Menschen auch nur einiges Gute vorfindet, und die über einer guten Eigenschaft oder Handlung gerne zehn schlechte übersieht. Das ist eine der bewunderungswürdigsten Seiten der Bibel, wodurch sie über dem,

was die Theologen aus ihrem Inhalte gemacht haben, hoch erhaben steht, daß sie den Menschen nicht besser, aber auch nicht schlechter macht, als er ist, sondern als reiner Spiegel ihm seine wirkliche Gestalt vorhält. Denn auch an diesem Punkte muß die Schriftwahrheit sich an unserm eigenen Bewußtsein erproben; was sie mir über mich selbst sagt, das muß sich in mir selbst als Wahrheit bezeugen.“ — „Merkwürdig ist es auch, daß Theoretiker z. B. aus der Klasse der Pädagogen, die dem kirchlichen Dogma gegenüber die Güte der menschlichen Natur preisen, doch im wirklichen Leben sich über die Verdorbenheit der wirklichen Menschen stets bitter zu beklagen haben; sie ziehen sich daher mit ihrem Glauben an die menschliche Tugend auf die Kinderwelt zurück, die sie in das rosigste Licht der Unschuld stellen; aber warum ist doch aus dieser Kinderwelt, trotz der Bemühungen der Pädagogen um Erhaltung jener Unschuld, wieder eine Welt geworden mit den alten Fehlern und Sünden? Wer das Herz am rechten Fleck hat und mit klarem Auge in die Welt schaut, der läßt sich zwar durch jene Erkenntnis ihrer Sündhaftigkeit nicht die Freude rauben an dem, was des Menschen Geist und Hand Großes vollbracht hat; vor solcher Beschränktheit bewahrt ihn die Liebe, die das, was am Menschen noch gut und kraftvoll ist, nicht deshalb mißachtet, weil er des Bösen nicht loswerden kann; aber er läßt, wo es sich um den absoluten Wert des Menschen selbst handelt, auch ebensowenig durch menschliche Leistungen im Wissen und Können sich darüber blenden, daß der höchste entscheidende Maßstab doch kein anderer als der sittliche, folglich die allgemeine Sündigkeit ein Flecken ist, der auch an dem Besten, was Menschen gethan, eine reine, völlig ungetrübte Freude nicht aufkommen läßt.“

β. Die Stufe des Überganges zur Mündigkeit, das *sittliche Knabenalter*, in dem das wirkliche Selbstbewußtsein eintritt, aber ein Schwanken zwischen Freiheit und Unfreiheit stattfindet. Die Sittlichkeit erscheint hier als *freier Gehorsam* gegen die Erzieher, da das nur erst allgemeine sittliche Bewußtsein erst nach und nach bestimmtere Züge durch den sittlichen Willen der Eltern und Erzieher erhält. Die nächstliegende Gefahr ist die bei dem hervorbrechenden Bewußtsein sittlicher Selbstbestimmung leicht aufkeimende Neigung, aus dem Bewußtsein von Böse und Gut im allgemeinen schon das Verhalten im einzelnen unmittelbar selbst bestimmen zu wollen, also die Neigung zu vorzeitiger Freiheit teils in ungeregeltem Genuß, teils in Willkür.

Besondere Zeit der Erziehung, auch Stufe der Übung, da die Tugend zur Fertigkeit gebildet werden soll.

γ. Die Stufe der sittlichen *Mündigkeit*, in welcher der Mensch, Herr über sich selbst, sich durch sein sittliches Bewußtsein selbständig zu leiten vermag, voll sittlich zurechnungsfähig ist und einen selbständigen *Charakter* sich bildet.

*Palmer*, Die Moral des Christentums. S. 70 ff. über Charakter. Vergl. oben S. 64.

b. Das sittliche Leben wird auch bestimmt durch die *Temperamente*, welche, in der Eigentümlichkeit des leiblichen Lebens begründet, auch den Geist gestalten. Es sind diese Verschiedenheiten als ein Aus-

druck der zur harmonischen Vollkommenheit des Ganzen gehörigen Mannigfaltigkeit des Daseins an sich gut, indem sie eine lebendige Wechselbeziehung der Menschen unter einander wirken und subjektive Voraussetzungen des sittlichen Lebens bilden; sie können aber in letzterer Beziehung entweder zu bestimmten Tugenden, oder zu besonderen Sünden veranlassen und in krankhafter Einseitigkeit zu sündlichen Neigungen werden. Obgleich sie niemals ganz rein vorkommen, unterscheidet man doch gewöhnlich vier Temperamente:

α. das sanguinische (leichte) Temperament. Es ist für äußere Eindrücke sehr offen und wird von denselben leicht bestimmt. In unsittlicher Weise wird es zu Leichtsinn und Charakterlosigkeit, ist aber auch zu Mitfreude und Mitleid, Freundlichkeit 2c. geneigt;

β. das cholerische (heiße) Temperament ist für äußere Eindrücke gleich offen, dabei aber mehr aktiv, der Außenwelt entgegen und auf sie bestimmend einwirkend. Mut und Thatkraft sind seine Zierde, aber Zorn und Grausamkeit liegen ihm nahe;

γ. das phlegmatische (kalte) Temperament ist für äußere Eindrücke weniger empfänglich und passiv gleichgültig. Gleichgültigkeit und Gefühllosigkeit sind seine Fehler, Geduld seine Haupttugend;

δ. das melancholische (schwere) Temperament ist ebenfalls für äußere Eindrücke weniger empfänglich, vertieft aber das Aufgenommene mehr in sich. Grübelei, selbstsüchtige Verschlossenheit und Trübsinn sind seine Fehler, Tiefsinn und Treue seine Tugenden.

„Das Temperament macht niemanden unsittlich, sondern wo Verderbtheit und Unsittlichkeit des Gemüts stattfindet, da wird die Form desselben durch das Temperament bestimmt, diese Form aber ist gleichgültig.“ (Erdmann.) Der erste Napoleon war so gut ein Choleriker wie Karl der Große oder Luther; der frivole Heine so gut ein Melancholiker wie der ideale Schiller und der gottesfürchtige Gellert; Voltaire ein Sanguiniker so gut wie der fromme Öttinger. Jedes der vier Temperamente hat der Menschheit schon beides, hervorragende Wohlthäter und hervorragende Übelthäter gegeben. Lotze, Mikrokosmos, Th. II, S. 382 ff. — Schmid, Encyklopädie, Th. IX. Temperament (C. Sigwart). — K. Th. Kriebitzsch, Inter folia fructus. Pädagogische Blätter 2c. Halle, Waisenhaus. 1868. Der Pädagog und die Temperamente. I. II. S. 1 ff. — *Hellwig, Die Temperamente.

Es müssen nicht nur die eigentlichen Temperaments-Tugenden (1 Petri 4, 10. Röm. 12, 4—6) ausgebildet und die Temperamente verklärt, sondern überhaupt dem sittlichen Willen unterworfen werden.

c. Einen andern Unterschied bezeichnen die Geschlechter. Der Mann zeigt mehr die aktive, nach außen wirkende und schaffende Seite der Menschheit, das Weib mehr die passive, empfangende, bildende; jener vertritt mehr die Geistesseite, diese mehr die Naturseite; bei jenem überwiegt der Gedanke und der Wille, bei dieser das Gefühl. Der Mann ist mehr selbständig, das Weib schließt sich mehr an. Ist aber auch das Weib das schwächere Gebilde (1 Petri 3, 7), so ist sie doch gleichberechtigt; sie soll nicht Sklavin, sondern Gehülfin des Mannes, und der Mann soll nicht Tyrann, sondern Schützer sein.

*A. Monod, Das Weib. Aus dem Französischen im Auszuge übersetzt und mit Zusätzen aus anderen Schriftstellern versehen von Dr. F. Seinecke. 7. Aufl. Hannover 1873. C. Meyer. — *Riehl, Die Familie. Stuttgart, Cotta. — *Bog. Goltz, Zur Charakteristik und Naturgeschichte der Frauen. Berlin 1863. Otto Janke.

4) Der vollkommene Mensch zeigt in seinem Erkennen Weisheit, welche als Klugheit die wirklichen Zustände des Daseins für den sittlichen Zweck verwendet, in seinem Gefühl reine Liebe als Antrieb zum Guten und Seligkeit im Vollbringen desselben, in seinem Willen Heiligkeit, die voll Haß vom Bösen sich abwendet und in vollkommener Freiheit persönlicher Charakter wird, der nach Temperament, Alter und Geschlecht in verschiedenen Tugenden erscheint.

*Palmer, Moral, S. 130 ff. Das Leben Christi als Urbild und Grundlage der Sittlichkeit, S. 199: „Das christliche Gut ist das echt Menschliche, worauf von Anfang schon der Menschen Natur angelegt ist."

## § 12.

## B. Der Mensch in Beziehung auf Gott.

1) Die Sittlichkeit bezieht sich nicht bloß auf den Menschen an sich, sondern immer zugleich auf Gott, so daß das religiöse Bewußtsein mit der Sittlichkeit notwendig verbunden ist. In der Religion verhält sich der Mensch mehr empfangend, läßt sich in die Gemeinschaft mit Gott ziehen und das Göttliche in sich walten; in der Sittlichkeit ist er mehr selbstthätig, indem er die Gemeinschaft mit Gott durch das Herausbilden des göttlichen Bildes an sich und an der äußeren Welt bekundet. Das Wesen und die Stufe der Sittlichkeit ist darum bedingt durch das Wesen und die Stufe des Gottesbewußtseins, so daß wahre Sittlichkeit nur da möglich ist, wo das wahre Gottesbewußtsein ist, Gott als absoluter Geist und unendlich sittliche Persönlichkeit, als der Heilige, aufgefaßt wird.

2) Darum ist der persönliche Gott Grundlage des Sittlichen als heiliger Wille. Er hat sich als den Heiligen in seinem Worte offenbart und in Christo die weltgeschichtliche Wirklichkeit des sittlichen Ideals in persönlicher Offenbarung hingestellt, so daß der Mensch die Sittlichkeit als Gottähnlichkeit, sich selbst als Gottes Kind, als Nachfolger Christi auffaßt. Auch leitet Gott allgegenwärtig waltend und richtend das sittliche Leben der Geschöpfe, so daß dies Bewußtsein dem sittlichen Leben die volle Zuversicht und Freudigkeit in dem Vollbringen des göttlichen Willens und die rechte Scheu vor dem Gottwidrigen, den rechten sittlichen Beweggrund, verleiht.

In der Wirklichkeit des Lebens hält der kategorische Imperativ: Der Mensch soll das Gute um des Guten willen thun! nicht Stich. Ehe ich das Gute um seiner selbst willen thue, muß ich es lieben, ehe ich es liebe, muß ich es sicher erkennen. Das Gute kann nicht subjektive Ansicht, sondern muß allgemein gültig sein; davon bin ich nur sicher überzeugt, wenn ich weiß, daß

etwas Gottes Wille ist. Der Mensch muß also, um sittlich zu werden, in Gemeinschaft mit Gott treten, Gott lieben und dessen Willen thun (Frömmigkeit). Alle sittliche Gottesliebe (Frömmigkeit) entwickelt sich aber aus dem Bewußtsein der Liebe Gottes zu uns; denn Liebe wird nur durch Liebe erzeugt. Die Liebe zu Gott als dem über alles Menschliche Erhabenen ist immer verbunden mit dem Bewußtsein der eigenen Ohnmacht gegenüber der unendlichen, heiligen Macht des Geliebten, ist also Furcht vor Gott, der alles Böse auch an mir zu Schanden macht, aber sie ist auch Vertrauen zu ihm, der alles Gute auch an mir herrlich vollendet, so daß in der Frömmigkeit sich Glaube, Hoffnung, Liebe und Seligkeit entfalten, indem der Mensch zuerst Gott zu erkennen sucht auf Grundlage des Glaubens und durch die fortschreitende Gotteserkenntnis auch sich selber immer tiefer erkennen lernt, in der Liebe sich dem Gott der Liebe ergiebt, so daß er nicht nur aus Wort und Sakrament immer neue Lebenskräfte zieht und immer inniger in seine Gemeinschaft tritt, sondern auch im Gebet (Palmer, Moral, S. 257 ff.) und in der That diese Gemeinschaft mit ihm bethätigt und immer vollkommener wird in der Hoffnung und dem Vertrauen auf den göttlichen Beistand zur Überwindung alles Bösen und schon darin hier den Frieden mit Gott, Seligkeit, empfindet.

3) Die Liebe zu Gott entfaltet sich im Leben des Menschen:

a. Als Treue gegen Gott in dem Glauben, der das eigene Sein und Leben der treuen Liebe und Wahrhaftigkeit Gottes anvertraut, so daß der neue Mensch in uns durch Christum Gestalt gewinnen kann. Diese Treue zeigt sich bestimmter als treues Festhalten der Nachfolge Christi, als Geduld und Ausdauer in dem von Gott angewiesenen Berufe, in dem Ernste gegen die Sünde, aus dem die Würde hervorleuchtet und die Gewissenhaftigkeit sich entwickelt. So wird durch die Treue der christliche Charakter als bleibende persönliche Eigentümlichkeit gebildet, der sich als Beständigkeit, Lauterkeit (Herzensreinheit), Wahrhaftigkeit und Einfalt in Rede und Wandel zeigt.

b. Sie entfaltet sich zur Gerechtigkeit gegen Gott in dem Gehorsam, der sich freiwillig unter Gottes Willen unterwirft und darkbar und demütig das geschenkte Heil ergreift, so daß der Gehorsam hingebende Dankbarkeit gegen Gott in Christo ist, die den Menschen zur Rechtschaffenheit und zur liebenden Barmherzigkeit befähigt.

c. Sie entfaltet sich zur Mäßigkeit in der Demut, welche die sittliche Selbstbeschränkung vor Gott auf die uns als Geschöpfen und jedem in seinem sittlichen Berufe gesetzten Schranken ist, aus der gläubigen Anerkennung der empfangenen Gnade und dem Gefühle der eigenen Unzulänglichkeit entspringt und darum, ohne Rühmens von den Werken zu machen, zu immer völligerem Gehorsam treibt und in Bescheidenheit und Selbstverleugnung dient mit den Gaben, die sie empfangen hat, und zufrieden ist mit dem zugewiesenen Berufe und Schicksal.

d. Die Liebe zu Gott entfaltet sich endlich als Mut in der Hoffnung, welche alle vorigen Tugenden einschließt, in Gott des Sieges des Guten gewiß ist und sich als Glaubensmut, der ohne Menschenfurcht im Kampfe Christum bekennt, als Edelmut, der auch

die Feinde liebt, als Standhaftigkeit in aller Anfechtung und Not, selbst im Sterben zeigt. „Unverzagt und ohne Grauen soll ein Christ, wo er ist, stets sich lassen schauen: wollt' ihn auch der Tod aufreiben, soll der Mut dennoch gut und fein stille bleiben." (P. Gerhardt.) In diesem Mute zeigt sich das vollkommene Maß eines Mannes.

§ 13.

## C. Der Mensch in Bezug auf die anderen Wesen.

1) Die äußere Welt. Der Mensch ist zum Herrn, aber nicht zum Tyrannen über die Erde gesetzt, darum schließt die Liebe Gottes alle Quälerei und allen Mißbrauch der Kreatur in der Völlerei aus, während fröhlicher Genuß mit Danksagung, Erwerb und Besitz von Eigentum, sinnige Betrachtung und Durchforschung der Natur und deren Umbildung durch Arbeit zum Nutzen der Menschen oder durch Kunst zu schönen Kunstwerken nicht nur gestattet, sondern, so weit es dem einzelnen möglich wird, sittlich geboten ist.

2) Die Menschenwelt. Der Mensch ist nur ein vollberechtigtes Glied der Menschheit, so daß der einzelne in dem andern sowohl dessen Gleichheit als vernünftiges Wesen, als auch dessen Unterschied als besondere sittliche Person anzuerkennen hat. Darum sind Sklaverei und Buhlerei, welche den Menschen nur als Sache, nicht als Person betrachten, unsittlich, dagegen ist die Liebe gegen den Nächsten in ihren mancherlei Erweisungen Sittlichkeit.

Mitleid, Mitfreude, Barmherzigkeit, Friedfertigkeit, Billigkeit, Versprechen und Halten, Beispiel, Ehrlichkeit, Scherzrede, Witz, Trösten, Strafen, Loben, Ehren (Grüßen), Verachten, Dienstfertigkeit, Dankbarkeit, Schicklichkeit im Benehmen u. s. w. finden hier ihre Beurteilung, werden aber zum Teil erst in den folgenden Abschnitten recht erkenntlich. „Niemand legt goldene Äpfel auf einen hölzernen Teller; ihnen gebühren silberne Schalen. Die äußere Bildung in Manier, Lebensart und Umgang hat für den Christen den Wert einer silbernen Schale" (E. Quandt). „Ohne Wahrheit und Liebe giebt es keine Schicklichkeit; doch wird Wahrhaftigkeit und Liebe dann erst schicklich, wenn sie entweder durch die Achtung und Wertschätzung des Nächsten, oder durch die Beziehung auf Gott und seinen allerhöchsten Willen, Form, Maß und Ziel gewinnt." (W. Löhe, Von der weiblichen Einfalt.)

3) Die sittlichen Gemeinschaften. Alles sittliche Thun als Liebe bildet die Beziehungen zu anderen Menschen zu sittlichen Gemeinschaften aus.

a. Die ursprünglichste Gemeinschaft ist die Geschlechtsgemeinschaft, aus welcher die zwischen Eltern und Kindern folgt, welche beide zur sittlichen Gemeinschaft der Familie erhoben werden müssen.

Die Ehe, in der allein Geschlechtsgemeinschaft stattfinden soll, weshalb sie die Keuschheit voraussetzt, ist als wirkliche persönliche Liebeshingebung nur zwischen zwei Personen als Monogamie, nicht als Polygamie denkbar, in der der sittliche Zweck, die gegenseitige sittliche Förderung durch die engste persönliche Liebe nicht möglich ist. Ist aber die

Ehe ein Gebiet sittlicher Bewährung, so ist die Auffassung, daß die Ehelosigkeit an sich ein sittlich höherer Zustand sei, zu verwerfen. Das sittliche Recht zur Ehe an sich steht für jeden fest, doch ist sie nicht für jeden Pflicht, doch unter allen Umständen erlaubt. Die erste Bedingung für das Eingehen einer Ehe ist die sittliche Mündigkeit und die freie Wahl beider Personen, sodann die wirkliche persönliche Liebe und die freie Einwilligung der Eltern, ebenso die staatliche Anerkennung und der kirchliche Segen, den zu suchen der Christ nicht versäumen darf. In der Ehe stehen beide Gatten einander gleich, aber in Bezug auf die äußerliche Ordnung der Familie ist der Mann das Haupt, dessen liebender Leitung das Weib sich vertraut. Die Liebe, welche die Ehe geknüpft hat, muß sich bewähren als eheliche Treue in Liebesschutz und Liebesdienst bis ans Ende.

Die Ehe als erzeugend ist die Grundlage der weiteren Familie, deren Glieder entweder wie die Gatten (Vater und Mutter) oder wie die Geschwister neben einander stehen, oder einander über- und untergeordnet sind als Eltern und Kinder, so daß die Familie ein Vorbild der anderen sittlichen Gemeinschaften mit ihren rechtmäßigen Unterschieden bildet. Die Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder zu erziehen; andere Erzieher können nur helfende Miterzieher sein. Die Schule hat zwar ihre rechtmäßige Stellung neben der Familienerziehung, hat diese aber zur notwendigen Voraussetzung und vermag ohne diese fast nichts. Taufe und Namengebung sind die Anfänge der sittlichen Erziehung in der Familie, und diese geschieht nicht bloß durch Lehre, Mahnung und Warnung, sondern vor allem durch das liebende Beispiel der Eltern, durch den Geist der Liebe, des Glaubens und des sittlichen Ernstes, der im Hause waltet. Gehorsam aus liebender Ehrfurcht und kindliches Vertrauen ist die erste Pflicht der Kinder gegen die Eltern und die rechte Ehre, welche sie diesen erweisen, so daß darin die erste Gestalt der kindlichen Frömmigkeit erscheint. Gegen Gott kann nicht fromm sein, wer es nicht gegen die Eltern ist. Die Geschwisterliebe aber ist der Anfang zur Nächstenliebe in ihren verschiedenen Gestalten, und auch zu letzterer giebt die Familie durch den Eintritt der Dienstboten Anleitung. Die Herrschaft hat dem Gesinde gegenüber Elternrecht, aber auch Elternpflicht in Erziehung und Leitung zu erfüllen. (Vergl. über Familie § 52, 2.)

Ersatz der Familie, Waisenerziehung, Vormundschaft, Kinder-Bewahranstalten, Kindergärten. *Heinrich W. J. Thiersch, Über christliches Familienleben. Frankfurt a. M., 1864. — *W. H. Riehl, Die Familie. Stuttgart und Augsburg. Cotta. (Dritter Band der Naturgeschichte des Volkes.)

b. Die Gesellschaft der Menschen, welche uns außerhalb der Familie umgiebt, wird, indem sie zugleich der persönlichen freien Wahl für den Umgang den größten Spielraum läßt, durch die gesellschaftliche Sitte, welche die Glieder in das Verhältnis der Freundlichkeit setzt, geregelt, so daß die Nächstenliebe in ihren verschiedenen Äußerungen die höchste Pflicht für den einzelnen in betreff der Gesellschaft ist.

Am lieblichsten offenbart sich die Nächstenliebe in der Freundschaft, in welcher sich einzelne, die keine Familienpflicht gegen einander haben, einer innern Anziehung folgend, einander nähern, sich mehr und mehr einander mitteilen, mehr und mehr alles gemeinsam durchleben. Wahl der Freunde ist wichtig für die Entwickelung des Charakters. Keinen Freund zu haben ist ein trauriges Loos und meist kein Lob für den Menschen. Aller Welt Feind ist nicht Gottes Freund; aber der Bösen Freundschaft ist Gottes Feindschaft. *Matth. Claudius, Über die Freundschaft.

Die gesellschaftliche Freundlichkeit zeigt sich besonders in der Geselligkeit, dem freundlichen Zusammensein (Erholung), welches durch die gesellschaftliche Sitte geleitet wird (Höflichkeit, Zuvorkommenheit), und in der Gastlichkeit.

„Es giebt kein äußeres Zeichen der Höflichkeit, das nicht einen tiefen sittlichen Grund hätte. Die rechte Erziehung wäre, welche dieses Zeichen und den Grund zugleich überlieferte.“ Göthe.

Eine besondere Beachtung verdient in dem geselligen Verkehre:

1) Der Unterschied von Mündigen und Unmündigen (Gebildeten und Ungebildeten). Die Mündigen sollen in Liebe durch Lehre, Beispiel und Mahnung die Unmündigen in Zucht nehmen; die Unmündigen sich in Demut willig weisen lassen, dem sittlichen Vorbilde nacheifern und das Alter ehren.

2) Der Unterschied von Vornehmen und Geringen in den gesellschaftlichen Ständen. Der Wert des Standes besteht nicht in dem äußerlichen gesellschaftlichen Vorzuge, sondern in der höheren sittlichen Aufgabe, den geringern Bruder durch leutselige Liebe zu fördern und zu leiten. Der Geringere aber soll sich nicht wegwerfen in niedriger Schmeichelei, sondern ohne Groll die gesellschaftliche Ordnung als Gottes Ordnung achten und Ehre geben, dem Ehre gebührt.

3) Der Unterschied von Reichen und Armen, welcher zu einem schreienden Notstand geworden ist, kann nur durch die brüderliche Liebe vermittelt werden, in welcher der Reiche den armen Bruder nicht Not leiden lassen kann. Nur durch das Bewußtsein der christlichen Bruderliebe kann die durch die Selbstsucht zersprengte Gesellschaft, die ein Krieg aller gegen alle geworden ist, wo jeder den Ärmeren verachtet und drückt und wieder von diesem gehaßt wird, wieder zu einem lebendigen Organismus hergestellt werden. (Sociale Frage, Socialdemokratie 2c.)

4) Der Unterschied des Berufes. Der Lehrstand, Nährstand und Wehrstand sollen einander dienen in Liebe, und jeder soll in seinem Berufe Treue beweisen.

Wahl des Berufs. Palmer, Die Moral des Christentums, S. 341 ff. Wuttke, Handbuch der christlichen Sittenlehre, Bd. 2, S. 524: „Die Wahl des Berufes ist nur dann eine wahrhaft sittliche, wenn sie auf Grund der persönlichen Eigentümlichkeit auch mit sittlicher Freiheit erfolgt, ähnlich wie die Wahl eines Gatten; und schon von diesem Gesichtspunkte aus entspricht die Leibeigenschaft dem Gedanken einer wahrhaft christlichen Gesellschaftsordnung nicht. Aber die freie Erwählung ist vernünftig und sittlich nur dann, wenn sie nicht eine willkürliche ist, sondern das Ergebnis einer besonnenen Beachtung sowohl der persönlichen Befähigung und sittlichen Eigentümlichkeit, als auch der besonderen gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen; es geziemt dem Christen,

seine zufälligen und selbstsüchtigen Neigungen und Wünsche nicht zu dem die Wahl ausschließlich Bestimmenden zu machen, sondern sich den in den obwaltenden Verhältnissen wie in dem Rat der Erfahrenen unzweifelhaft kundgegebenen Weisungen Gottes zu unterwerfen. Obgleich der Christ so unmittelbare Weisungen Gottes für den Beruf, wie die Apostel sie empfingen (Apg. 13, 2. 4; 16, 9. Röm. 1, 1. 5), auch jetzt noch zu erwarten nicht berechtigt ist, so hat er doch meist in den ihm zu teil werdenden Schickungen und Verhältnissen deutliche Zeichen des göttlichen Willens und Berufes, die er in Demut zu beachten hat; er wird dann auch vor der Krankheit unserer Zeit sich bewahren, in unsteter Unzufriedenheit bei jeder Gelegenheit seinen Beruf zu wechseln. Treue gegen den mit Glauben erfaßten Beruf auch unter scheinbar ungünstigen Verhältnissen, auch wenn die natürliche Neigung entschieden widerstrebt, ist hohe sittliche Tugend (1 Kor. 7, 17. 20; 9, 17). Der Christ kann sich nur einen solchen Lebensberuf wählen, der ein wirkliches Glied des sittlichen Ganzen ist und dem Menschen das Bewußtsein giebt, nicht unnütz zu leben. Menschen, die nur für losen Zeitvertreib der Müssiggänger Stoff schaffen, sind nicht bloß eine Last der sittlichen Gesellschaft, sondern werfen ihre eigene sittliche Würde weg. Zwischen denen aber, die nur dem Ergötzen anderer leben, und denen, die nur dem eigenen Ergötzen leben, ist kein wesentlicher, sittlicher Unterschied. Wer als Rentner nichts anderes schafft als Vergeudung seiner Zeit und seines Geldes, ist der Gesellschaft nicht weniger eine sittliche Last als der bettelnde Müssiggänger, weil er ein Pfleger üppigen Ergötzens und den Arbeitenden ein Gegenstand gerechten Unmuts ist. Wer nur sein Geld für sich arbeiten läßt, der hat eine hohe Pflicht, seine Berufslosigkeit zu sühnen durch eifriges Arbeiten in solchen Gebieten, für welche die Arbeitenden wenig Muße und Möglichkeit haben; die Reichen haben überall schöne sittliche Aufgaben freien Wirkens für das Wohl der Gesellschaft, für Kunst, Wissenschaft, Armenpflege, für den Staat und die Kirche, und lehnen sie dies ab, so ist allerdings ihr Eigentum ein Diebstahl an dem sittlichen Ganzen."

Dr. W. J. G. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 6. Aufl. Leipzig und Heidelberg, Winter. 1855. T. I. § 115. Anteil der Erziehung an der Wahl des Berufes. — *W. H. Riehl, Die bürgerliche Gesellschaft. Stuttgart und Tübingen. Cotta. — *Fliegende Blätter aus dem rauhen Hause — Concordia von Nagel. Für weiter gehendes Studium der socialen Frage: W. Roscher, System der Volkswirthschaft. 2 Bde. Stuttgart, Cotta. 1860. H. v. Scheel, Theorie der socialen Frage. 1871.

c. Der Staat ist die einheitlich organisierte Gesellschaft und hat die Aufgabe, die Staatsbürger zur Sittlichkeit zu erziehen, in ihr zu erhalten und zu schützen durch das Gesetz. Er ist eine göttliche Ordnung und ein wesentliches Glied der sittlichen Weltordnung. Die sittliche Vertreterin des Staates ist die Obrigkeit, welche als Gesetzgeberin die sittliche Ordnung für das Ganze hinstellt, als Richterin entscheidet, was recht ist, und als Verwaltung die Lebensthätigkeit des Staates ordnungsmäßig zu erhalten hat. Dabei kann die Form der Obrigkeit verschieden sein. Im allgemeinen ist jeder Staatsbürger der Obrigkeit Gehorsam schuldig, aber dieser erhält nach dem verschiedenen bürgerlichen Berufe der einzelnen und nach den verschiedenen Verhältnissen eine verschiedene Färbung und Gestalt. Daß der Staat

höher steht als die bereits erwähnten gesellschaftlichen Formen, geht daraus hervor, daß er

1) die einzelne Person in ihren materiellen Interessen (Nahrung, Arbeit, Besitz) und geistigen Interessen (Gewissensfreiheit rc.) schützt, daß er

2) schützend und sorgend für die Familie (Eheschließung) eintritt, daß er sie vertritt, wo sie ihre Pflicht nicht erfüllt oder erfüllen kann (Waisenerziehung, Rettungs=, Findelhäuser), und daß er die in der Familie begonnene Erziehung durch die Schule weiterführt. Er übernimmt aber auch

3) die Leitung der sittlichen Gesellschaft, indem er das Recht aufrecht hält gegen die Übertreter (Sittenpolizei), helfend für die Armen und Elenden eintritt (Armenpflege) und das geistige Leben durch Pflege der Künste und Wissenschaften fördert. Obgleich der Staat in allen diesen Beziehungen sich mit der Kirche berührt, so gestaltet er doch, da die Völker sich auch innerhalb der Christenheit verschieden in der Geschichte entwickelt haben, diese Verhältnisse eigentümlich, und es ist Pflicht des einzelnen, das Leben des Staates zu erhalten und je nach seinem Berufe zu höherer Vollkommenheit zu führen. Darin beweist er seine Vaterlandsliebe, die ihn auch in den Stand setzt, das Recht und das Dasein des Staates mit Waffengewalt gegen äußere und innere Feinde zu verteidigen.

Palmer, Die Moral d. Chr. S. 414 ff.

d. Ähnlich wie der Staat aus der Gesellschaft erwächst, gestaltet sich die Kirche als ein Organismus, an dem die Christen Glieder sind. Diese Vereinigung der Gläubigen ist nicht nur eine innerliche, unsichtbare, sondern sie zeigt sich auch äußerlich in einer sittlichen Gemeinschaftsgestaltung. Sie kann ihrem eigentlichen Wesen nach nur eine sein, und diese Einheit zeigt sich auch trotz der vielfachen äußeren Kirchengestalten doch noch in der Glaubenseinheit und der Einheit der Liebe.

Auch die Kirche umfaßt wie der Staat das ganze Leben ihrer Glieder und bauet sich durch diese Arbeit. Diese Arbeit gliedert sich so:

1) Die Kirche erzieht die einzelnen Glieder zum Heil durch Wort und Sakrament, Seelsorge, Fürbitte und Zucht der Liebe.

2) Die Kirche weiht, ordnet und unterstützt die Familie in ihrem christlich=sittlichen Leben, bewahrt der Ehe ihren christlichen Charakter, fördert die Erziehung, indem sie Hand in Hand mit dem Staate die sittlich=religiöse Erziehung der Schule leitet und die religiöse Bildung durch den Katechumenenunterricht bis zur christlichen Mündigkeit fortführt.

3) Die Kirche wirkt läuternd und heiligend auf die Gesellschaft (innere Mission, Armen= und Krankenpflege, Pflege der Verwahrlosten rc.).

4) Die Kirche wirkt auch heiligend auf den Staat, und zugleich eine besondere Kirchengemeinschaft auf andere Kirchen in dem Ringen nach der vollen Wahrheit, wobei die Liebe den Grund des trotz aller

Spaltungen doch gemeinschaftlichen Glaubens anerkennt; selbst die außerchristliche Welt wird in der Mission Gegenstand der liebenden Arbeit für die Kirche.

Der einzelne Christ hat als Glied der Kirche lebendige Teilnahme an dem Leben seiner Kirche, am Gottesdienste, an der Pflege kirchlichen Sinnes im Hause und in der Gesellschaft, durch bereite, willige Aufnahme kirchlicher Belehrung und Zucht, durch Ehrerbietung gegen das kirchliche Amt, durch eigenes Eintreten in den Dienst kirchlicher Thätigkeit zu beweisen. Diese Teilnahme und dieser Dienst gestalten sich aber auf Grund der verschiedenen Gaben und Berufsweisen verschieden (1 Kor. 12). Geistlichen, Lehrern, Hausvätern und Hausmüttern fällt in verschiedener Weise, aber am meisten die Pflege kirchlichen Lebens unter den Gliedern der Kirche zu.

Das Ziel, welches die Ethik dem einzelnen Menschen vorhält, ist negativ Überwindung aller Sündhaftigkeit, positiv Vollkommenheit in der Heiligkeit, daß diese sein persönliches Wesen geworden ist.

Nach Herbart sondert die praktische Philosophie (Ethik) sich dadurch von den anderen ästhetischen Wissenschaften aus, daß ihr Gegenstand die Beurteilung der Willensverhältnisse ist; ihre Beurteilung trifft also die Person selbst, und niemand kann sich der ethischen Beurteilung entziehen. Um nun richtig über die Willensverhältnisse zu urteilen, müssen die einfachsten Willensverhältnisse 1) in einer Person, 2) in zwei Personen vollständig aufgesucht und nach der Form des Wollens beurteilt werden. Es ergeben sich dadurch, wie er in der Ideenlehre nachweist, folgende formale Willensverhältnisse:

1) Die Einstimmigkeit des Wollens und der Beurteilung desselben in ein und derselben Person gefällt unbedingt, und die Nichtübereinstimmung zwischen beiden mißfällt. Die Idee der innern Freiheit. Denn nur der durch das absolute Urteil der eigenen Person bestimmte Wille ist frei von der Bestimmung durch etwas Fremdes und bleibt trotz äußerer und innerer Versuchungen zum Bösen dem treu, was er als das Gute und Rechte erkannt hat.

2) Die verschiedenen Willen in einer Person sind nach ihrer Quantität verschieden. Hier gefällt der in Rücksicht auf Intension, Extension, Concentration, Stärke, Umfang und innern Zusammenhang größere Wille neben dem schwächern. Die Idee der Vollkommenheit, des Kommens zu seiner Fülle.

Aber die Urteile über diese beiden Verhältnisse müssen noch unvollständig sein; denn ein Wille, der mit der eigenen sittlichen Einsicht übereinstimmt, ist an sich zwar gut, aber die Einsicht kann irrig sein, ein kräftiges Wollen kann seiner Qualität nach tadelnswert sein.

3) In Bezug auf den Willen zweier Personen gefällt die Übereinstimmung des eigenen Willens mit dem als möglich gedachten oder vorausgesetzten Willen einer andern Person unbedingt — die Idee des Wohlwollens; der Widerstreit mißfällt absolut — Übelwollen. Mitleiden, Selbstsucht finden hier ihre Beurteilung. (Idee der Humanität, der reinen Nächstenliebe.)

4) Unabsichtlich treffen zwei Willen bei einem Gegenstande zusammen, den beide begehren, der aber nur dem Zuge des einen folgen kann, so daß Streit entstehen müßte, welcher unbedingt mißfällt. Auf dies Mißfallen am Streite gründet sich die Idee des Rechts. Folgen nämlich beide Willen jenem Urteil, so zieht jeder sein Begehren zurück und überläßt die Sache dem andern, setzt also sich eine Grenze, damit der andere Wille in seiner Disposition über die Sache frei sei, und kein Streit entstehe.

5) Eine Person richtet absichtlich ihren Willen auf den andern, greift in denselben durch die That wohl oder wehe ein. Hat es dabei sein Bewenden und folgt nichts weiter, so mißfällt das Verhältnis, denn die unvergoltene Wohlthat oder Übelthat mißfällt unbedingt, und das Urteil verlangt, daß ein gleiches Maß Wohl oder Übel dem Thäter wieder zugemessen werde; die Idee der Vergeltung oder Billigkeit. — Die beiden letzten Verhältnisse normieren nicht nur das Civil- und Criminalrecht, sondern die Verhältnisse der Familie, der Liebe, der Freundschaft, des Umgangs u. s. w.

Diese fünf Ideen oder Musterbilder für das Wollen erzeugen nun in ihrer Anwendung auf die einzelnen und auf die größeren Gesellungen und Gemeinschaften die abgeleiteten Ideen: Die Rechtsgesellschaft, das Lohnsystem, das Verwaltungssystem, das Kultursystem, die beseelte Gesellschaft, welche den Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der innern Freiheit entsprechen. Der Begriff einer Gesellschaft besteht darin, daß die Partikularwillen zu einem gemeinschaftlichen mit einander verschmelzen. Wenn dies vollkommen und in der Absicht, eine sittliche Idee zu realisieren, geschieht, ist das sittliche Ideal der Gesellschaft erreicht, so daß die beseelte Gesellschaft, welche der innern Freiheit entspricht, der vollständige Organismus des sittlichen Lebens ist.

Bei der Anwendung dieser Ideen auf das menschliche Leben entsteht nun noch eine Reihe sittlicher Begriffe: Tugend, Pflicht, sittliches Gut.

Die Tugend ist in ihrer Idee die vollkommene Übereinstimmung des Charakters mit sämtlichen sittlichen Ideen, sie ist also die Idee eines Charakters, dessen Motiv allein die Ideen sind. Einzelne Tugenden sind nur die aus eigentümlich menschlichen Verhältnissen sich ergebenden Äußerungen der einen Tugend.

Der Begriff der Pflicht und des Gesetzes entsteht aus dem Verhältnis der Ideen zu einem Willen, der an sich ihnen nicht gemäß ist, also an sie gebunden werden muß; für einen absolut heiligen Willen giebt es weder Gesetz noch Pflicht.

Das sittliche Gut ist ein Produkt der sittlichen Thätigkeit, insofern es diese darstellt, es ist also der vollendete ethische Organismus der von den Ideen beseelten Gesellschaft. Die Naturverhältnisse des menschlichen Lebens können nur als mittelbare Güter Wert erhalten, insofern sie als Mittel zur Erreichung sittlicher Zwecke dienen.

Die wirkliche Anwendung der sittlichen Ideen auf das menschliche Leben setzt die Kenntnis der natürlichen Verhältnisse desselben, namentlich Psychologie voraus. Es ist dabei zu achten 1) auf das, wodurch die Lebensweise bestimmt wird, a. die Beschäftigungen: Arbeit und Erholungen; b. Gesinnungen: des Verkehrs, des Beifalls, der Liebe und ihre Gegenteile; c. Familienverhältnisse: Ehegatten, Eltern 2c.; d. Dienstverhältnisse: Zwangsdienst, Lohndienst,

Ehrendienst; 2) auf die Natur der Gesellschaft, insbesondere des Staats, und die aus derselben sich notwendig ergebenden verschiedenen Stellungen der einzelnen in der Gesellschaft: Dienende, Freie, Angesehene, Herrschende.

*Dr. Th. Waitz hat in seiner allgemeinen Pädagogik (Braunschweig, Fr. Vieweg u. Sohn. 1852) S. 58 ff. aus der Herbartschen Ethik den Zweck der Erziehung hergeleitet.

## § 14.

## Zweck und Aufgabe der Erziehung.

1) Die Ethik hat uns als Ziel des Menschen die Vollkommenheit der eigenen Persönlichkeit in Beziehung auf sich selbst, auf Gott, auf Natur und Menschenwelt gezeigt, aber auch darauf hingewiesen, wie dies sittliche Ideal nur in dem langen Laufe des Lebens annähernd erreicht werden könne durch sittliche Selbstzucht in der Heiligung. Es kann daher nur die Aufgabe der Erziehung im engeren Sinne sein, dem Zöglinge eine relativ abgeschlossene Gestalt des innern Lebens aufzuprägen, so daß dadurch die gedeihliche Entwickelung des Charakters gesichert und der Zögling zur Selbsterziehung, durch welche er allein den Zweck des Lebens erreicht, befähigt werde. Wir können daher mit Gräfe sagen: Der Zweck der Erziehung ist, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigentümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.

2) Wir haben damit den Zweck der Erziehung in der Ausbildung der Natur des Menschen selbst gefunden. Der Mensch soll in erster Linie selbst vollkommen werden (christliche Humanität), aber diese Vollkommenheit entfaltet sich in dem Leben mit Gott und in dem Dienst der Liebe gegen die Menschheit in Haus, Gesellschaft und Staat. In diesem Sinne ist das Wort Pestalozzis wahr: „Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“

Vergl. T. I, S. 3 ff.

3) Man nennt die Thätigkeit des Erziehers, insofern sie dem Zöglinge eine bestimmte Form giebt, Bilden und das Resultat derselben Bildung. Man spricht dabei von Herzens-, Gemüts- und Verstandesbildung und unterscheidet im Unterrichte formale und materiale Bildung, macht einen Unterschied zwischen allgemeiner und Standes- und Berufsbildung und stellt als Aufgabe die harmonische Bildung des Menschen hin. Wir müssen daher hier fragen: Was ist Bildung? Bilden heißt ein Rohes nach einem Zwecke gestalten, in einem Rohen eine Idee ausprägen und dieses dadurch veredeln. Der Künstler ist ein Bildner; das Bild, das er schafft, ist ein Abbild des Urbildes, das seinem Geiste vorschwebt. Seine Kunst ist um so schwieriger, je spröder und unberechenbarer der Stoff ist, den er bearbeitet; sie ist um so größer, je größer und edler

der Gedanke ist, den er darstellt, und je vollkommener das Abbild dem Urbilde entspricht. Auch der Erzieher ist ein Künstler; seine Kunst ist die schwierigste, weil er den unberechenbarsten Stoff bildet. Stein und Thon fügen sich willenlos der Schärfe des Meißels, dem Drucke der Hand und nehmen die Gestalt an, die dem Künstler beliebt, wenn er nur unberufene Helfer abhält; aber an dem Kinde bildet der Erzieher nicht allein: Eltern, Geschwister, Gespielen, Zeit, Ort u. s. w. wirken als verborgene Miterzieher bald fördernd, bald hemmend mit, und der Stoff selbst, das Kind, ist in einem gewissen Grade leiblich und geistig bestimmt und will als ein mit Willen begabtes Wesen sich bilden lassen, oder will es nicht, so daß im letzteren Falle der Bildner vergeblich seine Kunst erschöpft. Dazu geht die Menschenbildung von innen vor sich durch dem Erzieher oft unerkennbares Aneignen und Ablehnen des von außen gebotenen Stoffes. Der Erzieher hat daher nicht nur die Aufgabe, das Menschenbild zu gestalten, wie es seinem Geiste vorschwebt, sondern auch das Kind, den Stoff, selbst erst willig zu machen, daß es sich bilden lasse. Erst wenn Lust und Neigung zur Bildung erwacht ist, hat er leichtere Arbeit, und allmählich kann er, wenn der Trieb zur Weiterbildung genügend gestärkt ist, seine Hand ablassen; denn der Mensch wird nun sein eigener Bildner. Die Kunst des Erziehers ist aber auch die höchste Kunst, weil er in seinem Stoffe die höchste Idee verwirklichen, in dem Kinde das Ebenbild Gottes bilden soll.

Mit Bildung bezeichnen wir aber auch das Resultat, welches durch das Bilden erreicht ist. Jeder, der aus einem rohen Zustande heraus zu einer gewissen Vollkommenheit gelangt ist, legt sich Bildung bei. Darum sprechen wir sie Kindern ab; denn sie sollen erst gebildet werden oder sind in der Bildung begriffen. Wenn aber auch die Bildung der Roheit gegenüber in gewisser Beziehung etwas Abgeschlossenes ist, so ist sie doch einer steten Entwickelung zu höheren Stufen fähig, und es gehört gerade zu den Kennzeichen des Gebildeten, daß er in der eigenen Bildung immer weiter strebt, während er fremde Bildung willig anerkennt. Darum ist der Umgang mit Gebildeten so erfrischend und anregend; darum fördert das Christentum die Bildung der einzelnen wie ganzer Völker so mächtig und veredelt sie, weil es die Erneuerung im heiligen Geiste, die beständige Wiedergeburt, das Streben, Ebenbild Gottes und des Gottmenschen zu werden, also ein unabläßiges Weiterbilden von uns fordert.

Wir müssen aber auch den Unterschied von Volksbildung, oder der Bildung eines Volkes und der individuellen Bildung und deren Verhältnis zu einander untersuchen. Unter der Bildung eines Volkes versteht man die Summe seines gesamten geistigen Lebens, seine Religion, Weltanschauung, Sitten und Gebräuche, seine Bestrebungen und Leistungen in Kunst und Wissenschaft und insbesondere die Sprache, welche der Spiegel von dem allen ist; der Grad der Volksbildung wird gemessen teils nach der Anzahl und dem Werte der Produkte des geistigen Lebens, teils nach der ungefähren Anzahl aller derer, welche diese Produkte hervorgebracht und um die Erzeugung und

Erhaltung der öffentlichen Bildung sich verdient gemacht haben. Diese Volksbildung bestimmt die Bildung des heranwachsenden Geschlechts, daß es nämlich auch diese allgemeine Bildung, d. h. die allen zu einer gewissen Zeit gemeinsame Bildung, welche der besonderen oder Berufsbildung vorangehen muß, erlange. Diese allgemeine Bildung schreiben wir demjenigen zu, der lebendigen Anteil nimmt und Verständnis hat für alles, was von religiösen und nationalen Dingen seine Zeitgenossen im engern Kreise der Gemeinde, im weitern des Staates und ganzen Volkes, im weitesten der wichtigsten Kulturvölker bewegt; der mit seinem Volke und seiner Zeit übereinstimmt im Empfinden, Denken und Wollen und in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens steht. „Die allgemeine Bildung enthält mithin die Kenntnis der Religion, die den Menschen unabhängig von Geschlecht, Familie, Stand und Volk als Menschen, als Kind Gottes auffaßt, und die des Volkstümlichen, wie es in der Sprache und vaterländischen Litteratur und im Staate (vaterländische Geographie) seinen Ausdruck gefunden hat, und endlich Sinn für das Besondere. Die Kenntnis wird aber erst zum rechten Verständnis, wenn man weiß, wie das, was ist, geworden ist. Die allgemeine Bildung umfaßt daher nicht bloß die Gegenwart, sondern auch die Kenntnis der Vergangenheit, so weit sie noch in der Gegenwart lebendig ist, ist also zum guten Teile geschichtliches Wissen. Diese Kenntnisse hat man daher auch neben den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zeichnens und Rechnens als die Grundlagen der allgemeinen Bildung angesehen.“ (Beck.)

Der Inhalt und das Wesen der individuellen Bildung ist kein einfaches, sondern es sind mehrere und verschiedene Elemente in ihr enthalten. Sie bezeichnet zunächst einen gewissen Zustand und Entwickelungsgrad der Intelligenz, eine bestimmte Erhebung des Geistes über seine ursprüngliche Natur- und Lebensanschauung, eine Erfüllung des Gemütes mit solchen Gegenständen der Erkenntnis, welche über die unmittelbaren und natürlichen materiellen Lebensbedürfnisse hinausgehen. Sie unterscheidet sich aber von der Wissenschaft durch ihren individuellen Zweck, daß sie eben nichts weiter will, als den Menschen bilden, und durch ihren universalen Inhalt, den sie aus allen Wissensgebieten entnimmt. Sodann bezeichnet sie eine bestimmte Weise des menschlichen Handelns, Betragens und Benehmens. Vornehmlich von dem Gebildeten verlangen wir Erfüllung dessen, was die Sittlichkeit vom Menschen fordert, darum wird die Bildung als eine eigentümliche Quelle der Sittlichkeit und als ein eigenes Motiv der Gesinnung angesehen, zugleich aber fordert sie in Bezug auf Erfüllung des Berufs mancherlei, was der bloßen Ethik und Religiosität fremd oder gleichgültig ist. Die Bildung unterscheidet sich also von der Sittlichkeit durch die besondere Form und den Takt des Umgangs, durch alles das, was man unter Lebensbildung zusammenfaßt. Endlich enthält die Bildung eine innige Beziehung und Verbindung mit der

Schönheit; man setzt bei jedem Gebildeten nicht bloß eine starke und regsame Empfindung, sondern auch eine beziehungsweise Darstellung des Schönen voraus, man fordert wenigstens, daß in und an ihm nichts Unschönes, um ihn nichts den ästhetischen Sinn Verletzendes zur Erscheinung komme. In allen diesen Beziehungen erscheint die Bildung sowohl als formale Bildung, als Übung der Kräfte und Entwickelung der Anlagen des Geistes überhaupt, als auch als materiale Bildung, Aneignung der Bildungsstoffe, Erwerbung positiver Kenntnisse; denn Form und Inhalt sind so in einander gewachsen, daß alles rechte Lernen beim Erfassen des Inhalts auch den Geist formal bildet und zwar je nach den Unterrichtsgegenständen verschieden, wie das bei der Sprache, bei der Mathematik u. s. w. ersichtlich ist.

Von der Wissenschaft unterscheidet sich die Bildung durch ihren Zweck. Ihr Zweck ist wesentlich individuell, er erfüllt sich ganz und ausschließlich innerhalb des Individuums, die Bildung eines Menschen durch Bereicherung und Entwickelung seines Geistes hat keinen andern Zweck, als daß der Mensch gebildet sei; die Wissenschaft aber hat einen allgemeinen Zweck. Die Bildung entnimmt ihren Stoff und Inhalt aus den Wissenschaften und Künsten, ist aber nicht für sich schöpferisch. Die Denker und Gelehrten erarbeiten, die Gebildeten genießen die Wissenschaft. Allerdings kann auch die Bildung über ihre individuellen Schranken in der Fortpflanzung und Bildung hinausgehen. Dies gilt besonders von derjenigen Bildung, welche sich auf Sittlichkeit und Schönheit, auf das gebildete Leben und Betragen des Menschen bezieht; hier ist der Einfluß einer gebildeten Umgebung unersetzlich. Aber die Fortpflanzung der intellektuellen Bildung durch die Gebildeten geschieht in einem geringeren Maße und oft verkehrt, wenn nicht die Wissenschaft hinzutritt. — Ebenso unterscheidet sich die Bildung von der Wissenschaft durch ihren Inhalt. Sie ist auf kein bestimmtes Gebiet des Wissens beschränkt; sie kann wie die Biene aus allen Blüten der Wissenschaft saugen in so weit und in der Art, als es ihrem individuellen Zwecke der geistigen Erhebung und Vertiefung irgend angemessen ist. Ja man verlangt von ihr eine gewisse Universalität (vielseitige Bildung), doch in verschiedenen Graden, so daß der öffentliche Takt einen ungefähren durchschnittlichen Umfang des Wissens, welcher zu dem Anspruch auf Bildung berechtigt, je nach den Zeiten und Völkern verschieden bestimmt. Dabei hat man, um für die Höhe, so wie für die rechte Weise des Fortschritts in der Bildung einen Maßstab zu gewinnen, das Universum des menschlichen Wissens und der Elemente des geistigen Lebens als concentrische Kreise angesehen, in denen das allgemein menschliche Interesse der gemeinsame Mittelpunkt ist, so daß die verschiedenen Gebiete des Wissens diesem Centrum näher oder ferner liegen, und die Bildung sich ihrer nur in so weit bemächtigt, als sie zur Veredlung der Persönlichkeit, Ausprägung und Darstellung des Allgemeinen und rein Menschlichen dienen. Die Bildung unterscheidet sich daher von der Vielwisserei, welche nur ungeheure Massen von Wissensstoff aufsammelt, dadurch, daß sie nicht Vollständigkeit des Umfangs, sondern nur Klarheit des Inhalts anstrebt, nicht die ganze Summe der einzelnen Thatsachen, sondern vielmehr die in denselben zur Erscheinung kommenden allgemeinen Bestimmungen und Gesetze zu erkennen sucht. Da nun die Wissenschaften in steter Entwickelung sich befinden, so muß auch die Bildung im

stande sein, den Fortschritten derselben zu folgen und mit der Zeit fortzuschreiten. Es ist darum für die Stufe und Art der Intelligenz, welche er bezeichnen soll, der deutsche Ausdruck Bildung sehr charakteristisch. Er deutet an, daß es sich nicht um eine Anfüllung der Seele mit einem Material von Kenntnissen, sondern um die Bildung, d. h. Gestaltung, und weil organische Gestaltung auch Belebung und innere Bewegung des Geistes, handelt; das Bildende ist demnach nicht in dem Erwerbe einer beliebigen Masse von Kenntnissen zu suchen, sondern in der Aneignung solches Wissens, welches ein wahres Verständnis, eine Einsicht in die Dinge und Verhältnisse irgend eines Gebietes möglich macht. Ist jede individuelle Seele auf ihrem natürlichen Standpunkte vor aller Erziehung und Bildung einem Stücke weichen Wachses vergleichbar, in welches jede neue Erfahrung, jede Sinnesanschauung oder von außen kommende Mitteilung sich als ein Bild einprägt: so wird die Bildung die Seele zu einem Organismus umschaffen, für den jede neue Erfahrung eine Nahrung ist, welche er in sich aufnimmt, organisch verarbeitet, und die nicht bloß zu seiner Erhaltung, sondern auch innern Entfaltung und lebendigen Thätigkeit dient. Es kann Bildung auf verschiedenen Gebieten des Wissens (Naturgeschichte) und Thuns (Ökonomie, Handwerk) geben, aber auch diese Bildung auf engeren Gebieten wird allemal den Geist über das eigene Gebiet hinausführen und eine weitere Umsicht und Einsicht möglich und nötig machen. Der Grund davon liegt darin, daß die Gegenstände jedes Wissens und Thuns fast immer das Objekt für verschiedene Felder menschlicher Thätigkeit ausmachen und sie, wenn sie auf einem Gebiete in ihrer allgemeinen Natur erkannt sind, zugleich einen Einblick in andere Gebiete gewähren, daß ferner die leitenden und allgemeinen Prinzipien, welche in dem einen Fache erkannt werden, auch in anderen herrschend sind und dadurch die Übersicht leicht möglich machen, daß endlich die Verbindung der Gegenstände an den Grenzen eines jeden Kreises mit denen der benachbarten so innig ist, daß auch für die klare Erkenntnis in dem eigenen die Kenntnis der anderen Kreise notwendig wird. (Für Geschichte als Kirchen- und politische Geschichte sind die Quellenforschung und deren Gesetze dieselben, Geschichte rührt an Geographie, Philologie, Archäologie ꝛc.) So strebt alle Bildung nach Universalität des Umfangs. Aber die vollständige Universalität ist nur das Ideal der Bildung, und es muß vor und selbst neben dieser Universalität eine genauere Kenntnis und vollständigere Beherrschung einzelner Gebiete vor anderen stattfinden. Daher erscheinen für die Volksbildung, Religion, Sprache mit Lesen, Schreiben und Singen, Rechnen mit Raumlehre und Zeichnen, Realien als unbedingt notwendig.

Man macht nun die Erfahrung, daß mit einer größeren Ausbildung der Intelligenz nicht immer eine größere Moralität verbunden ist, man erhebt aber den Anspruch, daß mit der höheren Stufe der Intelligenz auch eine gleich hohe der Sittlichkeit verbunden sei; denn in der Bildung der Intelligenz sind Elemente der Sittlichkeit enthalten, und die Intelligenz selbst ist eine Seite und Art des sittlichen Daseins. „Die christliche Bildung besteht darin, daß der Mensch entbildet werde von der Sünde, hineingebildet werde in Christum, hinübergebildet werde in Gott.“ (Mittelalter.) In jedem menschlichen Bewußtsein liegt ferner die allgemeine Forderung der harmonischen Bildung. Es ist mit diesem Schlagworte viel Mißbrauch getrieben worden. Die Bildung soll eine Erhebung des ganzen innern Menschen sein, so daß eine ein-

seitige Erhebung der Intelligenz ohne Erhebung des Gefühls und Willens noch mißfälliger empfunden wird als der Mangel aller Erhebung. Dazu kommt, daß die Sittlichkeit nicht eine bloße Ergänzung zur harmonischen Entwickelung, sondern die Grundlage und Bedingung aller innern Harmonie in der innern Freiheit des Willens bildet, so daß Sittlichkeit das menschliche Wesen selbst ist. Darum muß der richtig Gebildete mit jeder Erhöhung der Intelligenz auch eine Kräftigung und Läuterung des Willens erfahren. Ferner umfaßt die Bildung der Intelligenz nicht nur Natur- und Sprachkenntnis, sondern auch Religion, Geschichte und Litteratur, Kunst und Leben, so daß dem Gebildeten alle Formen des sittlichen Daseins, die Motive und Erfolge des moralischen Lebens an einzelnen und ganzen Völkern zur Anschauung dargeboten werden, so daß er sittliche Erkenntnis gewinnt, sein Gewissen zarter, seine Gesinnung edler, sein sittliches Streben tiefer werden muß. Das ist die feinere und tiefere Herzensbildung, die dem Gebildeten eignet. Dann tritt zu der Sittlichkeit des Gebildeten die Bildung des Lebens, das gebildete Betragen und Benehmen, die rechte Form und der rechte Takt im Umgang, welcher überall das Schickliche, Passende, Angemessene, Anständige trifft. Diese letztere Bildung hat es allerdings vorwiegend mit dem äußern Benehmen und Betragen zu thun, ruht also nicht bloß auf sittlichen, sondern auch auf ästhetischen Forderungen, allein vielfach ist es doch so, daß diese äußeren Formen nicht bloß Äußeres, sondern Ausdruck einer inneren Gesinnung sind, so daß sie allerdings dem Gesetze der Schönheit unterliegen, aber doch auch, da das Äußere dem Innern entsprechen soll, der Sittlichkeit entsprechen sollen. In dem ästhetischen Wohlgefallen an moralischen Handlungen besitzt der Gebildete darum auch einen Antrieb zur Sittlichkeit, wenigstens eine Schranke gegen Unsittlichkeit, die ihm ein Erzieher werden kann.

Die Bildung erstreckt sich auf die Kenntnis der Gegenstände der Schönheit in der Natur und Kunst. Von dem Gebildeten fordern wir daher Sinn und Geschmack, Genuß und Verständnis der Kunst und aller Schönheit, zumal auch der Naturschönheit. An jeder Art und Form der Kunst sich zu freuen, Teilnahme und Interesse dafür zu hegen, gilt als entschiedenes Merkmal des Gebildeten; er soll aber auch an sich selber, wie in seiner Umgebung, so weit Natur und Verhältnisse es begünstigen, die Schönheit pflegen. Darum nimmt die Erziehung die Gymnastik in den Dienst, darum beurteilen wir aus der Art und Form des Lesens und Sprechens, aus dem Vortrage den Grad der Bildung eines Zöglings, darum pflegen wir den Gesang und üben den Geschmack durch geregelte Anschauung nur vollkommener Gegenstände und Bilder im Unterricht und dringen darauf, daß das Sittliche auch als das Schöne empfunden und dargestellt werde.

Nach *Lazarus, Das Leben der Seele in Monographieen I. B. Bildung und Wissenschaft. — Dr. Schröder, Über die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Rostock, Stiller. 1862. — *L. Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, A. Gräbner. 1869. S. 54 ff. — A. Hauber, Bildung in Schmids Encyklopädie I., S. 657 ff. — Waitz, Allgemeine Pädagogik, S. 58 ff. — Palmer, Ev. Pädagogik, S. 104 ff.

4) Soll aus dem Zöglinge das werden, was der Erzieher aus ihm machen will, so muß er das auch werden können. Der Erzieher

muß daher eine klare Erkenntnis von der Möglichkeit der Erziehung haben. Die Erfahrung lehrt, daß die Thätigkeiten und Zustände des Kindes und also mittelbar auch das aus ihnen hervorgehende Produkt durch Einwirkung von seiten der Erwachsenen bis auf einen gewissen Grad bestimmt und geleitet werden können. Das setzt voraus:

a. daß das innere Leben des Zöglings ursprünglich keine feste Gestalt und Richtung besitze. Die Voraussetzung weist zwei Irrtümer ab:

α. Der Mensch ist von Natur so gut und so fest bestimmt, daß er sich nur aus sich heraus, also naturgemäß entwickelt. Diese Annahme widerspricht der Erfahrung und leugnet die Notwendigkeit der Erziehung, die nach Rousseau eigentlich nichts anderes zu thun hätte, als zu verhindern, daß etwas geschehe. „Für die christliche Praxis tritt die Berufung auf den Auftrag des großen Kinderfreundes: „Lasset die Kindlein zu mir kommen", sofort mit ihrer ganzen Schwere ein und macht für die fromme stille Arbeit der Erziehung weiteres Suchen unnötig." (Stoy.) Die Voraussetzung weist aber auch den Irrtum ab:

β. Der Mensch ist von Natur so entschieden böse, daß die Einwirkung anderer dagegen verschwindet. Das heißt die Möglichkeit der Erziehung leugnen, dem Menschen die Erziehungsfähigkeit absprechen. Die Erfahrung lehrt freilich, daß der Mensch weit mehr dem Bösen folgt als dem Guten. Eltern und Erzieher sind entsetzt über den Ungehorsam, den Eigensinn, die Selbstsucht der Kleinen; sie regieren uns durch ihr Geschrei, ja, wenn sie größer sind, begehren sie Schädliches und Schimpfliches. Diese Erfahrung wird bei allen Kindern gemacht, so daß die heilige Schrift in Röm. 5, 12. 3, 23 ff. die Allgemeinheit des Bösen in Übereinstimmung mit aller Erfahrung ausspricht. Daß bei dem einen Kinde sich dies Böse mehr, bei dem andern sehr wenig zeigt, ändert nichts an der allgemeinen Wahrheit dieses Satzes. Wir stimmen dieser Wahrheit von Herzen zu, aber wir behaupten damit nicht, daß das Böse zur Natur, zum Wesen des Menschen gehöre, ja wir sprechen dabei mit vollem Recht von der relativen Unschuld des Kindes (§ 11, S. 77), denn das Böse ist nicht ursprünglich im Menschen gewesen, es ist also nur Verkehrung seines Wesens, und der Mensch ist zum Bilde Gottes, also entwickelungsfähig (§ 10, S. 71) geschaffen und empfängt in der Erlösung durch Christum, mit welchem er in der Taufe, dem eigentlichen Anfange der Erziehung, in Gemeinschaft tritt, nicht nur das Urbild seiner Bestimmung, sondern auch die Kräfte zur Erreichung desselben. Die Erziehung hat daher das Kind nur in diese Gemeinschaft zu stellen und in ihr zu erhalten durch Zucht und Unterricht.

Ed. Böhl, Allg. Pädagogik Wien 1872. W. Braumüller. S. 43—68. — Palmer, Ev. Pädagogik. S. 110 ff. — „Wir wollen zwar nicht aus falscher Menschenfreundlichkeit uns verleiten lassen, zu sagen, daß die Menschen gut wären und dem verständigen Erzieher keine Beschwerde verursachten. Nein,

wir kennen den Menschen, ihn für gut halten, ist die falscheste Liebe, die wir ihm erweisen können — daß er aber gut werden könne, wer darf uns diesen Glauben nehmen? — Noch verjüngt sich mit dem leiblichen Geschlecht das geistige Menschenleben, noch wird immer wieder Frühling in den Menschenaltern, und wohin wir sehen, giebt es Kinder wie an Jahren, so an Geist und Herzen, Kinder, die Gott aufrichtig gemacht hat, die ohne Mißtrauen und ohne Anmaßung jeder liebevollen Erziehung entgegenkommen!" (Nitzsch.)

b. Die zweite Voraussetzung ist, daß die Gestalt des innern Lebens durch äußere Einwirkungen, welche von dem Erzieher abhängig sind, ausgebildet wird. Wir haben in der Psychologie gesehen, wie die Gebilde der Seele (Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen) infolge äußerer Einwirkungen erzeugt werden und nach innerer Gesetzmäßigkeit erfolgen, so daß darauf ein Plan gebaut werden kann für die Erziehung, weil man das Resultat voraussehen kann. Damit stimmt die Erfahrung überein. Das Kind ist durch den Nachahmungstrieb abhängig von dem Beispiele seiner Umgebung, und die Einwirkungen derselben werden durch Gehorsam und Liebe zur eigenen Gewohnheit und zu seinem Eigentum. Freilich ist die pädagogische Erfahrung noch immer unsicher, da eine Reihe verborgener Miterzieher nicht kontrolliert werden können; aber die durchschnittliche Erfahrung lehrt, daß eine sorgfältige Erziehung auch guten Erfolg, eine verkehrte schlechten Erfolg hat, weil die Eindrücke, welche die Kinderseele empfangen hat, am stärksten eingreifen und am längsten haften, so daß in der Regel der Mensch in späteren Jahren so wird und bleibt, wie er in der Jugend angeleitet wurde.

Über die Notwendigkeit der Erziehung spricht in populärer Weise *Jeremias Gotthelf, Freuden und Leiden eines Schulmeisters, T. II, S. 128 ff.:

„Der Mensch ist für den Himmel geboren, zu ihm sieht sein Auge empor, nach ihm zieht ihn sein Geist; aber sein Auge hebt sich nicht, sein Geist zieht ihn nicht, wenn sie weder Stütze noch Stamm finden, sich aufzurichten nach oben. Setzt das Kind im Walde aus, laßt Bär oder Wolf seine Amme werden, so wird der Leib sich nicht heben, auf Vieren wird es gehen, wird heulen wie der Wolf, brummen wie der Bär; sein Geist hebt sich nur, um auszugehen auf Raub, den Fraß sich zu suchen, zieht ihn nur zur Quelle, den Durst zu löschen. Ein Tier wird des Menschen Kind werden und bleiben.

Gebt dem Kinde aber eine Mutterhand, in die sein tastend Händchen sich lege; einer Mutter Arm, der es vom Boden hebt; einer Mutter Auge, das es vom Boden zieht zu ihr hinauf, und seht nun, wie das Kind sich aufrichtet auf seine Füßchen, an der Mutter empor sich schlingt; seht, wie sein Auge sich aufschlägt, das Mutterauge sucht, den Himmel findet, und wie unter goldenen Locken hervor das Engelchen zu lächeln beginnt. So rankt am Menschen der Mensch empor zur Menschengestalt, aber auch seine Seele schlingt sich an Seelen auf und saugt aus ihren Säften Nahrung zum Wachstum und hält an ihnen sich fest. O es ist eigen, wie die kleinen Seelen kleiner Kinder ihre Fühlfäden tastend ausstrecken nach größeren, festeren Seelen, sich da anklammern und einsaugen und an ihnen sich aufrichten. Es ist aber auch ein eigener Gedanke für den

Erwachsenen oder Erwachsenden, daß, ohne es deutlich wahrzunehmen, junge Seelen an ihm emporklimmen; daß er da sei, um ihnen Nahrung und Richtung zu geben; daß wie er sich aufrichte, oder niederbeuge, im Schlamme krieche oder des Himmels Lüfte suche, sie mit ihm sich aufrichten oder beugen, mit ihm im Schlamme kriechen oder des Himmels Lüfte trinken. O es ist herrlich zu sehen, wenn in einem Hause ein, oder wie es sein sollte, zwei Zwillingsstämme mächtig und fest aufschießen himmelwärts, wie da keine Seele am Boden kriecht, sondern alle an den Stämmen die Höhe suchen. O es ist herrlich zu sehen, wie da zwei Kräfte walten unwiderstehlich, wie der angeborene Trieb nach der Höhe die jungen Seelen hintreibt nach den Stämmen, und wie diese mit dem Atmen und Duft der Liebe, der rings um sie weht, die von eigener Kraft Getriebenen mit unwiderstehlicher Gewalt noch anziehen und festhalten. Auch hier ist die Liebe, die bindet; an einer Eissäule hinauf würde kein Epheu sich winden. In einem solchen Hause ruht und arbeitet es sich herrlich; dieses Haus steht im Schatten des immer grünen Lebensbaumes.

Wie schauerlich und wüste sieht es aber da aus, wo kein Stamm sich findet, sondern nur niederes Gestrüpp, wo die alten Seelen durch Moder, Kot und Trümmer kriechen, mühselig und schmutzig; wo die jungen Seelen ihnen nachkriechen und lange noch ihre Fühlfäden ausstrecken nach einer aufrecht strebenden Seele, aber wenn sie keine finden, dann sich eigene Wege suchen durch Moder und Kot. Da ist ein häßlich Wohnen unter häßlichem Gezüchte; da sind die Höhlen, wo verlorene Seelen ihr greulich Wesen treiben.

Bange muß es denn doch in der Brust werden, in welcher das Bewußtsein aufgeht, daß junge Seelen an ihre Füße sich klammern, in ihr ihre Himmelsleiter suchen; bange muß es werden in jedes älteren Menschen Brust. „Wie hoch hebe ich mich, und wie feste stehe ich?“ muß der sich fragen, der das Festklammern anderer an sich fühlt — muß sich fragen: „Woran stehe ich denn eigentlich? Welches ist der Stamm, der mir Stütze, Halt und Richtung giebt?“ Denn welch starker Stamm einer auch für andre sei, er vermag doch nicht für sich allein zu stehen, er bedarf wieder eines Stammes, um sich aufrecht zu erhalten. Keiner in Menschengestalt hat je die Erde betreten, der durch selbsteigene Kraft das Haupt emporgehoben und ungebeugt und ungeknickt geblieben wäre. Wie bebte wohl Christus, vom Sturme erfaßt, im Garten Gethsemane, und was erhielt ihn fest und ungebeugt? Es muß das jeder untersuchen. Denn was er umschlingt, woran er sich aufwindet, an dem kriecht auch die junge Seele auf, die wohl zuerst an der alten sich hebt, aber dann auch an dem, was die alte stützt; und wenn die alte von hinnen geht, so wird der Stamm der alten auch zum Stamm der jungen. Solcher Stämme sind nun vielerlei, denn die suchende Seele erfaßt nicht nur Seelen, sondern auch Sachen, auch Gegenstände, selbst bloße Einbildungen und erwählet sie zu Trägern ihres Daseins, ihres Heils. Je fester die Säule steht, desto sicherer das Heil; je höher die Säule geht, je näher kommt der Mensch dem Himmel: je niederer dieselbe bleibt, desto ähnlicher bleibt der Mensch dem Tiere. Nun, Mensch! thue die Augen auf und schaue, woran du kriechst, was deines Lebens Haltepunkt bildet, was der Magnet deiner Seele ist; dann erkennst du auch dein Schicksal, deiner Seele Wert. Sind Sinnengenüsse die Glanzpunkte deines Lebens, kriecht nach ihnen deine Seele, dann kriecht sie durch Kot über niedere Steine, und wird im Kot ersticken.“

c. Die dritte Voraussetzung ist: Der Erzieher muß selbst erzogen sein; er muß die Aufgabe der Erziehung wenigstens annäherungsweise erfüllt haben. Die Person des Erziehers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen. Vater, Mutter und Erzieher haben sich also darauf besonders zu prüfen. Vorbild wirkt mehr als Lehre, und Harnisch sagt mit Recht: „Zu dem, der erziehen will, ohne sich selbst weiter zu bilden, kann man sagen; „Wie kannst du deinen Bruder lieben, da du dich nicht liebst?" Von dem Erzieher muß in den Zögling fortwährend Bildung überströmen und ihn begeistigen. Je mehr Wärme und Reichtum des Gemüts der Erzieher besitzt, je tüchtiger und gediegener seine Gesinnung, je heller sein Verstand ist, je klarer er die Bestimmung des Menschen erkannt hat, und je ernstlicher er nach ihrer Erreichung strebt; desto mehr hat er Aussicht, sein Ziel an dem Zöglinge zu erreichen. Der Erzieher muß ein wahrhaftiger Christ mit gesunder Bildung sein, dann hat er bei seinen Zöglingen intellektuelle und moralische Autorität; aber er muß auch Liebe zu seinem Zöglinge haben, denn erst daran entzündet sich die Liebe nicht nur zum Erzieher, sondern auch zum Gehorsam, der Grundlage aller Bildung. Zu diesen allgemeinen Forderungen, welche an jeden Erwachsenen gestellt werden müssen, kommen noch besondere, die jeder Erzieher von Fach an sich zu stellen hat. Dahin gehört die besondere Begabung, überhaupt bestimmend auf andere einzuwirken, dann Verständnis für die Art und das Bedürfnis der Jugend, Erziehungstalent und pädagogischer Takt.

Der Erzieher muß daher die Vorbilder trefflicher Erzieher anschauen und studieren, nach ihnen sich bilden, ihnen nacheifern. Aber unter den gewöhnlichen Menschen wird er ein vollendetes Vorbild nicht finden, nur einer ist euer Meister, Christus.

*G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 2. Aufl. S. 96—216.

d. Die Möglichkeit der Erziehung wird bedingt durch die besonderen Anlagen und die verborgenen Miterzieher.

Im allgemeinen dürfen wir mit A. Comenius die allgemeine Bildungsfähigkeit behaupten, aber diese hat ihre Grenzen an dem, was man Angeborenes (Anlage) nennt. Dieses zu erkennen ist nicht leicht, denn zum guten Teile ist die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung Wirkung der Umgebung des Kindes, die schon eingetreten ist zu einer Zeit, welche der bewußten Beobachtung des jugendlichen Geisteslebens und der planmäßigen Erziehung desselben vorausgeht. Der Erzieher muß ferner wissen, daß die Gemeinsamkeit der Lebensweise auch eine Gleichartigkeit der Neigungen erzeugt, so daß die Söhne vielfach den Beruf und die Lebensweise ihrer Väter mit entschiedenem Geschick aufnehmen und fortsetzen, und doch ist dabei von Angeborenem noch nichts zu erkennen. Ferner wirken auf das Kind neben dem Erzieher eine Reihe Miterzieher, die Natur, die Umgebung, das Gesinde, die Mitschüler u. s. w., so daß manches dem Erzieher an dem Kinde entgegentritt als scheinbar ihm ganz besonders Eigenes, und es ist doch nur Angenommenes. Diese Einwirkung auf das Kind hat der Erzieher

aufmerksam zu beachten und je nach den Umständen zu benutzen oder zu entkräften. Er wird dabei finden, wie schon hier seinem Einfluß letzte und feste Schranken gezogen sind.

Eine andere Grenze wird er finden in der eigentümlichen Individualität des Zöglings, welche wir nach Abzug alles dessen, was auf Rechnung der Umgebung und ihres Einflusses auf die Entwickelung des Kindes zu setzen ist, anerkennen müssen. Diese Individualität hat der Erzieher zu schonen, nur ihre Ausartungen zu beschränken und zu dem erforderlichen geistigen Ebenmaß zurückzuleiten. Neben einer gleichmäßigen Leitung aller Zöglinge hat daher die Erziehung auch zu individualisieren, d. h. jeden Zögling nach seiner besondern Eigentümlichkeit zu behandeln. Dazu ist der Erzieher nur durch genaue Beobachtung und eingehende Menschenkenntnis befähigt; denn es lassen sich im allgemeinen nur folgende Regeln geben, welche für die Schulerziehung und den Unterricht gelten:

Der Lehrer hat an sämtliche Schüler derselben Klasse die gleichen Anforderungen sowohl in sittlicher als in intellektueller Hinsicht zu stellen. Diese Anforderungen sind nach der durchschnittlichen Befähigung der Zöglinge zu bemessen.

Der Lehrer hat auf Grundlage und unter Festhaltung dieser gleichen Forderung für alle die Entwickelung der einzelnen mit Billigkeit und Geduld zu beurteilen.

Um die im wesentlichen gleichen Forderungen durchzusetzen, bedient sich der Lehrer im einzelnen verschiedener Mittel in Lob, Tadel und Strafe; er individualisiert in Erziehung und Unterricht.

Der Lehrer berücksichtigt auch die Entwickelung einzelner Schüler, deren hervorragende Anlage und Neigung für bestimmte Gebiete klar zu Tage tritt, ohne ihnen jedoch die allgemeine Forderung um der Geisteszucht willen zu erlassen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik, § 4. — Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes. 1876. §. 7—10. — Ulrici, Leib und Seele II. S. 322: „Daher gilt es für die erste Regel aller Erziehungskunst, die Individualität des Kindes nicht nur zu beachten, sondern auch zu achten, es also nicht über das angeborene Maß seiner Kräfte anzustrengen, seine vorherrschenden Anlagen, Triebe, Strebungen und Neigungen nicht zu unterdrücken, sondern zu fördern und auf das rechte Ziel zu leiten, unter ihnen diejenigen zu heben und vorzugsweise auszubilden, welche geeignet sind, das von andern bedrohte Gleichgewicht zu sichern und eine größtmögliche Harmonie zwischen allen herzustellen."

## § 15.

## Die Mittel der Erziehung im allgemeinen.

1) Zwecke können nur durch Mittel erreicht werden, der Erziehungszweck also nur durch Erziehungsmittel. Man redet aber von Erziehungsmitteln in verschiedener Beziehung und nennt gewisse Thätigkeiten des Erziehers, z. B. Aufsicht, Ermahnung, Drohung, Beispiel, Belehrung u. s. w., Erziehungsmittel; ferner nennt man Mittel

der Erziehung alles, was dazu mitwirkt, die natürliche und die geistige Entwickelung anzuregen und zu bestimmen, z. B. die besondere Lebenslage, die Eltern, die Religion ꝛc.; auch versteht man unter Erziehungsmitteln diejenigen sinnlichen und geistigen Gegenstände, welche der Erzieher irgendwie bei seiner Thätigkeit benutzt, um einen Zweck, welcher mit dem Erziehungszwecke zusammenhängt, zu erreichen, z. B. Sprache, Bücher, Zeichnungen, Modelle, Rute und Stock, den äußern Lehrapparat.

Am deutlichsten hat H. Gräfe (Die deutsche Volksschule. 3. Aufl. 1877) das Wesen der Erziehungsmittel erkannt, und H. R. Rüegg (Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 4. Aufl. Bern, J. Dalp. 1873) ist ihm darin gefolgt.

Die Aufgabe der Erziehung ist, daß der Geist seine Macht in dem Zöglinge entfalte und die Natur sich unterwerfe. Diesen Zweck kann die Erziehung nur erreichen, wenn sie den Geist als das einzige und allein wirksame Mittel für die geistige Erziehung anwendet. Äußere Maßnahmen und Formen kann zwar die Erziehung nicht entbehren, sie dürfen aber nur Hüllen und Träger des Geistes sein. Da, wo sie mehr und als Hauptsache gelten, kann keine Erziehung gelingen; denn es fehlt das rechte Erziehungsmittel, der Geist, und wenn es doch gelingt, so ist der Grund nur darin zu suchen, daß sich der Geist von andern Seiten her ohne Wissen der Erzieher geltend gemacht hat.

Je vollkommener der Geist ist, und je mehr er sich dem göttlichen Geiste annähert, um so vollkommener und wirksamer muß die Erziehung sein. Will die Erziehung vor gefährlichen Irrtümern bewahrt bleiben, so darf sie nicht jeden Geist als ihr Mittel betrachten, sondern sie muß den rechten Geist, die wahre Vernunft (denn der Geist ist seinem innersten Wesen nach Vernunft) suchen. Gott ist der vollkommenste Geist, die höchste und reinste Vernunft. Nur wenn die Erziehung vom göttlichen Geiste getrieben, der Erzieher von der göttlichen Vernunft durchdrungen ist, wird der Zweck der Erziehung erreicht. Das Wesen der Erziehung liegt nämlich darin, daß durch sie der göttliche Geist an dem Zöglinge sich wirksam erweisen soll. Der göttliche Geist ist in der Natur wie in dem Menschenleben; aber er ist da nicht in ungetrübter Reinheit vorhanden. Damit aber die Menschen seinen Geist in ursprünglicher Reinheit anschauen und ihn immer wieder in sich aufnehmen können, hat Gott sich noch auf eine vollkommenere Weise als in der Natur und dem Menschen geoffenbart, nämlich in Christus, der das vollkommenste Abbild des Göttlichen ist. Bei ihm und in ihm findet die Erziehung den göttlichen Geist, den sie zur Erreichung ihres Zweckes bedarf; das tiefste Wesen und die höchste Aufgabe der Erziehung liegt also darin, die Wirksamkeit des Geistes Jesu an den Zöglingen zu vermitteln. Soll dieser Geist in dem Zöglinge wirksam werden, so ist notwendig, daß derselbe von dem Erzieher auf ihn übergehe, so daß der Erziehungszweck um so vollkommener erreicht wird, je vollkommener das Mittel selbst vorhanden ist. Daraus ergiebt sich für den Erzieher die Pflicht, den göttlichen Geist immer mehr in sich aufzunehmen und

in der ganzen erziehlichen Thätigkeit wirksam werden zu lassen, damit das Erziehungsmittel mit seinem Gehalte und Inhalte den Geist des Kindes erfülle.

Wie die körperliche Masse des Kindes sich nur vergrößern kann dadurch, daß die Nahrungsmittel dieselben Stoffe, die sich im Körper befinden, zuführen, so können Vorstellungen im Geiste des Zöglings nur durch entsprechende Dinge, Gedanken nur durch Gedanken, Gesinnungen nur durch Gesinnungen hervorgerufen werden.

2) Der höchste Zweck der Erziehung ist nur einer, aber er gestaltet sich nach den verschiedenen Thätigkeiten des Geistes und nach der Entwickelung des Menschenwesens, welches aus Leib und Seele besteht, in eine Mannigfaltigkeit von untergeordneten Zwecken, durch deren Verwirklichung und Vereinigung er erst erreicht wird. Darnach geht auch das eine Erziehungsmittel verschiedene Verbindungen ein und nimmt verschiedene Formen an, um diesen Zweck erreichen zu können. Es erscheint, je nachdem man die Erziehungsthätigkeiten unterscheidet, in den Mitteln der Pflege, der Zucht und des Unterrichts (Gräfe), oder in den Mitteln der Regierung, des Unterrichts und der Zucht (Herbart), wobei „die nötige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen" vorausgesetzt wird, oder man unterscheidet nur Mittel des Unterrichts und der Erziehung (Niemeyer, Beneke u. s. w.).

Wir halten uns hier, da der Begriff der Regierung, wie ihn Herbart aufstellte, durch Waitz anders gefaßt ist, an die Einteilung von Gräfe. Danach unterscheiden wir:

a. Mittel der Pflege. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwickelung teils negativ durch Abhaltung und Entfernung aller nachteiligen Einflüsse, teils positiv durch Darreichung aller erforderlichen Mittel. Die Mittel der Pflege teilen sich in die für die Erhaltung und Entwickelung des leiblichen Lebens und in die für Entwickelung des Seelenlebens. In die erste Klasse gehören vorzugsweise Nahrung, Kleidung und Bewegung; zu der zweiten gehören Mannigfaltigkeit der Umgebung in Dingen, Erscheinungen, Personen und Handlungen, woran sich als abgeleitete Mittel Bilder und Erzählungen anschließen, und das Spiel.

Da wir oben § 3 von der physischen Erziehung gehandelt haben, so kommen wir in der folgenden Methodenlehre nur ab und zu auf die Pflege zu sprechen und bemerken dazu hier nur:

Den Gang der Pflege, die Stufenfolge, in welcher jedes Mittel zur Anwendung kommen soll, zeichnet die Natur vor, aber es erscheint auch hier der Geist notwendig, damit die Pflege naturgemäß und vernünftig sei, daß die Mittel, z. B. die Nahrung, in der richtigen Form, zur rechten Zeit u. s. w. gegeben werden. Die Natur bietet ebenso alles, was zur Entwickelung des Seelenlebens erforderlich ist, aber der Erzieher muß die Formen der Anschauung und des Wortes als diejenigen erkennen, durch welche er die natürliche Entwickelung des Seelen-

lebens allein fördern kann, und er hat darauf zu sehen, daß die sämtlichen Gegenstände, an welchen sich das Seelenleben in Erkenntnis, Gefühl und Begehren bethätigt, weder in zu großer Mannigfaltigkeit und Abwechselung entgegentreten, noch ein ewiges Einerlei bieten, damit nicht die sinnlichen Entwickelungen der Seele gehemmt oder von der natürlichen Bahn abgelenkt werden (vergl. oben S. 16, 27, 66). Überall erkennen wie also den Geist; denn nur die vernünftige Kinderpflege wird dem Zöglinge das bieten, was seine gesetzmäßige natürliche Entwickelung fördert, und alles fern halten, was dieselbe hemmt.

b. Die Mittel der Zucht (Erziehung im engsten Sinne. Teil I, S. 8). Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung an das rechte Leben, bevor der Zögling selbst dafür sich bestimmen kann. Durch die Zucht soll die dem Kinde noch fehlende Vernunft durch die Vernunft des Erziehers, wie sie sich durch den Einfluß der göttlichen Vernunft im Christentume bestimmt hat, ersetzt, und das Kind genötigt werden, dem in der Vernunft sich aussprechenden Willen Gottes sich zu unterwerfen. Die Vernunft des Erziehers muß dazu dem Kinde nahe treten und ihre Macht auf dasselbe ausüben. Das geschieht durch das Gesetz, dem das Kind sich unterwerfen muß. Das Gesetz ist aber abstrakt, darum muß der Geist des Erziehers es auf die einzelnen Fälle anwenden (§ 11, S. 78) als Gebot und Vorschrift. Aus diesen beiden Zuchtmitteln leiten sich als weitere Mittel ab die Erinnerung und deren Verstärkungen, die Ermahnung und Drohung und die Strafe und die Belohnung. Sie alle vergegenwärtigen dem Zöglinge den Inhalt von Gebot und Vorschrift, um deren Einfluß auf ihn zu befördern; sie thun das aber in verschiedener Weise. Die Erinnerung wiederholt einfach den Inhalt des Gebots und der Vorschrift ohne Zuthat; die Ermahnung verstärkt den Inhalt durch den Hinweis, daß die Befolgung des Gebots und der Vorschrift Pflicht des Zöglings ist, und deutet schon die unangenehmen Folgen an, welche mit der Versäumung der Pflicht verknüpft sind; diese unangenehmen Folgen stellt die Drohung bestimmt in Aussicht, und die Strafe läßt sie wirklich eintreten. Auch die Strafe erinnert also an den Inhalt des Gebots und erleichtert die stete Vergegenwärtigung desselben durch die stärkeren Empfindungen, die sie daran knüpft. Erst in zweiter Linie will die Strafe die Wiederholung des Fehlers verhüten, Besserung bewirken und das Ansehen des Erziehers und des Gesetzes wahren. Der unmittelbare Zweck der Belohnung ist derselbe wie der der Strafe, nur knüpft sie die Vergegenwärtigung des Gebots und der Vorschrift an angenehme Empfindungen; in zweiter Linie bezweckt sie Erhaltung und Stärkung im Guten. Der Erzieher muß aus dem allen erkennen, daß der Geist, die Vernunft, nicht aber die äußeren Maßregeln, das wahre Mittel der Zucht ist, und erst dann ist der Zweck der Zucht sicher erreicht, wenn der Inhalt des Gebots als Wille Gottes erscheint, und Ehrfurcht und Liebe gegen Gott der Beweggrund zur Befolgung desselben werden.

c. Mittel des Unterrichts. Der Unterricht hat den Zweck, dem Zöglinge zur Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er

selbständig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne. Er soll die Vernunft zum vollen Eigentume des Zöglings machen. Dazu hat er die Vernunft überall aufzusuchen und zur Anschauung zu bringen. Die Vernunft ist aber in einer dreifachen Steigerung vorhanden, in der Natur, in der Menschenwelt, in Gott, wie er in der Offenbarung sich zeigt. Darum hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß der Zögling die in der Natur, in der Menschenwelt und in der Offenbarung sich darstellende Vernunft erkennt und sie zu seinem geistigen Eigentume macht. Dies ist nur möglich durch das Erkennen, welches bestimmend auf alle Thätigkeiten des Geistes einwirkt, so daß die Einsicht die Willensstärke zum Gefolge hat, und der Mensch in den Stand gesetzt wird, in allen Verhältnissen seines Lebens den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigentümlichkeit seiner Kräfte zu vollbringen. Das Mittel des Unterrichts ist eigentlich die Kenntnis des Lebens, in welchem der Mensch steht. Des Menschen Leben wird aber bestimmt durch die Natur, durch die Menschenwelt und durch Gott, so daß diese drei als Mittel des Unterrichts im allgemeinen betrachtet werden, weil sie alle für den Menschen wissenswerten und auf sein Leben einflußreichen Gegenstände in sich schließen. Nach ihren verschiedenen Beziehungen und Seiten lassen sich diese drei Unterrichtsmittel in viele Glieder auseinander legen, wodurch eine ganze Reihe von Unterrichtsmitteln oder Unterrichtsgegenständen entsteht, zu deren Einführung in den Unterrichtskreis des Zöglings eine Menge untergeordneter Unterrichts- oder Lehrmittel (Landkarten, Tafeln, Bücher 2c.) nötig sind. Nicht alle Unterrichtsgegenstände sind als Mittel für den Unterricht des einzelnen nötig. Der Jugendunterricht hat es nur mit denjenigen Gegenständen zu thun, welche als Grundlage der allgemeinen Bildung (vergl. S. 91) betrachtet werden, oder die mit dem künftigen Leben des Zöglings in einer notwendigen Verbindung stehen. Auch haben nicht alle Unterrichtsgegenstände gleiche Wichtigkeit für die Erreichung des Erziehungszweckes, doch haben manche in dieser Hinsicht minder wichtige für das unmittelbare und äußerliche Leben eine größere Bedeutung. Die Auswahl für bestimmte Fälle hat auf diese verschiedene Bedeutung Rücksicht zu nehmen, wobei wieder nicht übersehen werden darf, daß nur der Geist in den Unterrichtsmitteln das wahrhaft Bildende ist, und daß die äußeren Maßnahmen und die Methode wohl dem Geiste zur Entfaltung verhelfen, ihn aber nicht ersetzen können.

## Zweiter Abschnitt.

# Die Methodenlehre.

## § 16.

### Die Methodenlehre im allgemeinen.

„Methode ist der Weg, welchen der Lehrer mit dem Schüler geht, um diesen zum Zielpunkte des Unterrichts zu führen.“ (Beneke.)

„Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß; ein Virtuos ohne Takt.“ (Thilo.)

Die Methodenlehre hat zu zeigen, welche Mittel von den allgemeinen Erziehungsmitteln besonders förderlich zur Entwickelung des Zöglings sind, welche demselben in jeder Lebensperiode besonders nahe gebracht werden müssen, und hat die Formen nachzuweisen, in welchen dieselben dem Zöglinge geboten werden müssen, damit er deren Gehalt in sich aufnehmen und zu seinem Eigentum machen könne. Sie zerfällt, da wir die Pflege nur ab und zu noch erwähnen, in die beiden Teile: A. Unterrichtslehre, B. Erziehungslehre.

Von Methode (Fortschreiten) reden wir in betreff der Erziehung nur im weiteren Sinne, insofern jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, dazu die Mittel auswählt und diese konsequent in Anwendung bringt, eine methodische ist, nicht aber insofern, als ob wir die Erziehung mechanisieren, oder ein methodistisches Verfahren billigen wollten; denn nicht ohne Grund hat der Sprachgebrauch das Wort Methode vorzugsweise für das didaktische Verfahren fixiert, weil hier ein Fortschreiten notwendig ist. Der Unterricht soll in der kurzen Jugendzeit dem Zöglinge den Stoff aneignen, darum muß der Lehrer den geradesten Weg, eine Methode, suchen. Der Unterricht soll aber auch den Zögling geistig heben und bilden, der Zögling soll nicht bloß etwas wissen und können, sondern er soll etwas werden; darum muß der Unterrichtsgegenstand bearbeitet und in eine solche Form gebracht werden, damit er den Schüler bilden könne, das ist die Methode. Sie lehrt, 1) wie der Unterrichtszweck am einfachsten und direktesten, also auch am rascheſten erreicht werden könne. Sie lehrt, 2) wie der Stoff zu behandeln sei, damit er dem höheren, allgemeinen Bildungszwecke, zu dem der Unterrichtszweck selbst nur Mittel ist, wirklich diene. Sie lehrt, 3) wie der Lehrer beschaffen sein müsse, damit der Unterrichtszweck erreicht werde. Palmer, über Methode in Schmids Encyklopädie.

Die Unterrichtslehre zerfällt in allgemeine Unterrichtslehre [A. I.] (Didaktik) und besondere Unterrichtslehre [A. II.] (specielle Methodik).

# A. Unterrichtslehre.

## I. Die allgemeine Unterrichtslehre (Didaktik).

### § 17.

### Der Zweck des Unterrichts.

1) Das Ziel der Erziehung ist, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigentümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen. Die Herbartsche Schule hat dies Ziel so ausgedrückt: Das gesamte Wollen soll übereinstimmen mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Daraus ergiebt sich für den Unterricht zunächst die Aufgabe, in dem Zöglinge Einsicht in alle diejenigen Verhältnisse hervorzurufen, auf welche dereinst sein Wollen sich richten kann. Da nämlich das Wollen aus dem Gedankenkreise hervorgeht (vergl. § 8), und die Grenzen des Wollens mit den Grenzen des Gedankenkreises zusammenfallen, so muß der Unterricht den gesamten Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes bilden. Da aber die Einsicht selbst sittlich sein soll (S. 71, 3, S. 73, 1 a), so muß die Sittlichkeit als Mittelpunkt den gesamten Gedankenkreis beherrschen. Darum hat es der Unterricht nicht mit der Ausbildung der Vorstellungen an sich, dem Wissen, zu thun, sondern er muß a. mit dem Wissen das Interesse an dem Gewußten verbinden, damit das Gewußte dem Zöglinge nicht gleichgültig bleibe, sondern ein Streben sich erzeuge, das Gewußte festzuhalten, zu vervollkommnen, zu erweitern und zur Geltung und Anerkennung zu bringen. b. Damit aber aus dem bloßen Streben und Begehren ein Wollen werde, welches die Erreichung des Begehrten als bestimmt voraussetzt (S. 57, 7), muß der Zögling sich der Möglichkeit der Anwendung und Verwertung seiner Kenntnisse bewußt werden; der Unterricht muß mit dem Wissen das Können verknüpfen. c. Damit aber der Zögling nicht bald dieses, bald jenes wolle, dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben (S. 30, 7 d, u. S. 61, 11), sondern sie müssen innig mit einander verwebt werden, so daß sie das geistige Leben beherrschen. Dieser so eingerichtete Unterricht ist der erziehende Unterricht.

2) Wir haben demnach den allgemeinen Unterrichtszweck in drei untergeordneten Zwecken gefunden, durch deren Erreichung der allgemeine Zweck zugleich mit erreicht wird. Wir müssen diese drei Zwecke daher im einzelnen betrachten:

a. Der Unterricht soll Interesse an dem Gewußten erregen. Durch diese Forderung wird nicht nur ausgesprochen: Der Unterricht soll interessant sein, damit der Zögling Lust bekomme, etwas zu lernen, sondern es wird verlangt: Durch das Lernen soll ein Interesse an dem Gewußten erzeugt werden, welches bleibt, auch wenn die Unterrichtszeit vorüber ist. Dies geschieht, wenn der Unterricht, bei

welchem neue Vorstellungen angeeignet (S. 30, 7 d) werden, dafür sorgt, daß das Neue an die in dem Innern des Zöglings schon vorhandenen Vorstellungen sich eng anschließt, damit die Apperception mit Leichtigkeit vor sich gehe, und damit ein Gefühl der Lust sich verknüpft (S. 34, 1), welches wiederum das Verlangen nach der Wiederholung derselben Thätigkeit und ein Bedürfnis erregt, sich mit dem Gegenstande auch ferner zu beschäftigen. Es ergeben sich daraus als Gesetze für den Unterricht: Vom Nahen zum Entfernten! Vom Leichten zum Schweren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Vom Bekannten zum Unbekannten! Unterrichte anschaulich! Unterrichte interessant! („Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts.") Verweile bei den Elementen! Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander! Beachte beim Unterricht die natürlichen Entwickelungsstufen des geistigen Lebens der Zöglinge! (Unterrichte naturgemäß: Comenius, große Unterrichtslehre 16. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt). Erforsche vor Beginn des Unterrichts den Standpunkt der geistigen Bildung der Schüler und knüpfe daran immer im weiteren Fortschreiten an. Berücksichtige beim Unterricht die Individualität der Schüler! Berücksichtige beim Unterricht den mutmaßlichen künftigen Stand und Beruf der Zöglinge! Halte dich im Anschauungskreise der Zöglinge!

Diese Regeln finden ihre Erläuterungen durch die oben angeführten psychologischen Vorgänge.

Das Interesse ist einmal hervorgegangen aus der Leichtigkeit der Apperception, welche ein Gefühl der Lust erregte. Dieses Gefühl der Lust erzeugte zugleich ein Verlangen nach der Wiederholung derselben innern Thätigkeit, es wird also das Interesse erste Stufe des Begehrens, welche, indem der Unterricht Reihen von Vorstellungen bildet, in denen eine Vorstellung nach dem Gesetz der Succession (S. 20, 4 d) die andere reproduciert, zum wirklichen Begehren wird. Dieses Begehren geht, indem der Zögling mit Hülfe der bisherigen Erfahrung oder der Phantasie uud durch denkende Überlegung solche Reihen konstruiert, deren Endpunkt das Objekt des Begehrens ist, so daß die Erlangung des Begehrten sicher erscheint, in Wollen über. Die Möglichkeit eines entschiedenen (S. 57, 7 u. 8) Wollens beruht daher auf der Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen und auf der innern, mannigfaltigen Verwebung dieser Reihen (S. 20, 4; S. 61, 10). Es ergeben sich daraus die Regeln: Der Unterricht schreite lückenlos fort! Der Unterricht sei gründlich! Eile mit Weile! Der Unterricht sei wohlgeordnet und zusammenhängend!

Die Vorstellungen können gleichzeitig verschieden betrachtet werden und zwar als einfache Objekte der Erkenntnis, so daß sie das Interesse der Wißbegierde erregen, sie können auch nach dem Maßstabe des Schönen und Guten betrachtet werden, so daß ästhetisches, sittliches und religiöses Interesse erweckt wird. Indem der Unterricht dieses verschiedene Interesse und infolge davon ein Streben

nach dem Erkennen, nach dem Schönen, Sittlichen und Religiösen erregt, redet man von Vielseitigkeit des Interesses, welches der Unterricht erzeugen soll. Daher die Regeln: Erstrebe durch den Unterricht allseitige Bildung! „Behalte bei allem Unterrichte die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge!" (Zerrenner.)

„In dieser Vielseitigkeit des Interesses soll der Zögling dereinst einen sittlichen Halt und Schutz gegen die Unfreiheit finden, die aus der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften stammt; sie soll ihn vor allen Verirrungen bewahren, welche die Folge des Müßiggangs sind; sie soll ihn wappnen auch gegen die Wechselfälle des Schicksals, damit er der stillen Ergebung und Entsagung fähig ist, welche den Tugendhaften kennzeichnet; sie soll ihm das Leben wieder lieb und wert machen, auch wenn ihm ein trauriges Geschick das Liebste geraubt; sie soll ihn einen neuen Beruf finden lassen, wenn er aus dem alten verdrängt wurde; sie soll ihn auf den Standpunkt erheben, von welchem aus die irdischen Güter und das Gelingen irdischen Strebens als etwas Zufälliges erscheinen, durch das unser eigentliches Selbst nicht berührt wird, und über dem der sittliche Charakter frei und erhaben dasteht. Der Einseitigkeit nähert sich diejenige Vielseitigkeit, in welcher ein oder das andere Interesse überwiegt, so daß die übrigen dadurch unterdrückt werden. Der Begriff der Vielseitigkeit, wie er uns vorschwebt, schließt daher den eines Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein. Nicht jeder Stoff ist fähig, ein gleich vielseitiges Interesse zu erregen; nicht jeder steht in gleich nahem Zusammenhange mit dem Zwecke der Erziehung. Die Didaktik hat die pädagogische Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsstoffe nach diesen beiden Gesichtspunkten zu prüfen. Nach dem Ergebnis einer solchen Prüfung wird sich das Gewicht richten, welches der Unterricht auf jeden Stoff zu legen hat, also auch die Wertschätzung und der Grad des Interesses, welchen jeder Lehrgegenstand im Zöglinge finden muß, wenn jenes Gleichgewicht hergestellt werden soll." (*Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidemann. 1873. S. 26.)

Das Interesse, welches der Unterricht erregen soll, muß ein unmittelbares sein, welches dem Gegenstande an sich beigelegt wird und ihn dadurch zum Gegenstande des Wollens für den Zögling werden läßt. Die erziehende Wirkung des Unterrichts wird geschwächt, wenn er nur mittelbares Interesse an dem Gegenstande erweckt, welches den Gegenstand nur als Mittel zum Zwecke betrachtet, so daß er nur als Mittel, nicht an sich Wert hat. Solches mittelbare Interesse, wie die Erreichung eines höheren Platzes, die Erlangung einer guten Censur, Rücksicht auf das Bestehen eines drohenden Examens oder auf den künftigen Beruf, hat nur mittelbar pädagogischen Wert.

b. Der Unterricht muß mit dem Wissen das Können verknüpfen. Es ist dazu nötig, daß die Vorstellungen durch wiederholte sinnliche Wahrnehmungen gekräftigt (§ 6, 2), und in ihren Reihen öfter reproduciert, die Fertigkeiten fleißig geübt (§ 8, 5. 8) werden. Als Regeln für den Unterricht ergeben sich daraus: Unterrichte anschaulich! Verweile bei den Elementen! Sorge für das Behalten! Repetitio mater est studiorum! Exercitatio et labor! Übe die Selbstthätigkeit der Schüler!

Obgleich die Volksschule durch die Rücksicht, welche sie auf das praktische Leben zu nehmen hat, nicht immer nur das Können berücksichtigen kann, welches aus dem Streben hervorgeht, das Gewußte zu erhalten, zu ergänzen und zu vertiefen, sondern auch das Wissen auf Fremdartiges, außerhalb des Wissenskreises Liegendes anwenden muß, z. B. kaufmännische Briefe, Quittungen, welche erst dem Berufe der Männer angehören, anfertigen lassen muß, so darf doch der Lehrer als Regel nicht vergessen: Die Arbeiten, welche der Lehrer dem Schüler aufgiebt, müssen so vorbereitet und gewählt sein, daß sie das unmittelbare Interesse des Schülers neu beleben und mit der Lust dieses Interesses gemacht werden, so daß sie als ein Teil des Unterrichts dem Zwecke des Unterrichts dienen. Bei den einzelnen Unterrichtsfächern wird er aber den eigentlichen Zweck derselben immer im Auge behalten, er wird den Zweck des Religionsunterrichts in der Erzeugung der Religiosität, welche die Sittlichkeit mit einschließt, den Zweck der Sprachkenntnis im Gebrauch und Verständnis der Sprache 2c. suchen.

c. Die Kenntnisse dürfen nicht vereinzelt bleiben, sondern sie müssen innig mit einander verwebt werden. Das will nicht heißen, daß der Unterricht in irgend einem Wissensgebiete einseitig eine in sich abgeschlossene Totalität des Wissens geben soll, sondern er soll in jedem Fache nur das Elementare und Fundamentale geben, aber die Selbständigkeit des Schülers soweit fördern, daß er den Besitz erweitern und vertiefen kann. Darum dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben, und Zusammengehöriges darf nicht getrennt werden. Diese Forderung tritt der Vielwisserei und Zerstreuung entgegen. Der Unterricht soll kein vereinzeltes Wissen geben, das ist die Concentration des Unterrichts. Daraus ergeben sich die Regeln: Beziehe einen Gegenstand auf den andern! Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander! Alles soll in einander greifen, eins durchs andre gedeih'n und reifen!

Concentration wird verschieden verstanden. Die einen meinen, daß man, um das eine, was not thut, desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken solle. Die andern wollen, daß jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf sein Pensum beschränke und dieses so behandle, als ob es das Centrum wäre, worauf alles ankomme. Andere sehen die Concentration darin, daß jede Lehranstalt einen Gegenstand als den ersten und beherrschenden behandle und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setze und diesem einen unterordne. Wir werden den Gedanken der Concentration als einen in seiner Idee richtigen, als ein Mittel gegen Zersplitterung festhalten müssen, dürfen ihn aber nicht in gezwungener, sondern in freierer Weise, welche Beziehungen und Hinweise eines Lehrfaches auf das andere gestattet, realisieren und dürfen nicht vergessen, daß das wahre Centrum, von dem aus alles sich einigt, nicht ein Lehrstoff, auch nicht die Religion als Lehrstoff, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Wer in seinen Schülern Wahrheitssinn, gewissenhaften Ernst und hingebende Liebe, wer vielseitiges Interesse, das zum sittlichen Handeln treibt, erweckt, der concentriert in rechter Weise; denn dadurch werden

alle Kenntnisse und Fertigkeiten ein harmonisches Ganze, welches die sittliche Persönlichkeit gestaltet. Damit verträgt sich auch die Schonung der Individualität des Zöglings, welche nicht das Unberechtigte bestehen läßt, sondern an den vorhandenen Gedankenkreis anknüpft, um ihn zu befestigen, umzugestalten und zu erweitern, doch so, daß das eigentümliche Gepräge des Individuums nicht verloren geht (S. 89, d). Daraus ergiebt sich die erste Aufgabe, die Individualität des Zöglings durch genaue Beobachtung nicht nur beim Unterrichte und bei der Arbeit, sondern auch in den Freistunden und beim Spielen, wo sich die Eigenart am ungehindertsten zu erkennen giebt, festzustellen. Daraus erwächst aber auch die zweite Aufgabe, zu unterscheiden, welches Eigentümliche unveränderlich und welches durch den Einfluß der Erziehung und des Unterrichts veränderlich ist, welches Eigentümliche dem Zwecke des Unterrichts förderlich und welches ihm hinderlich ist. Endlich ergiebt sich daraus die dritte Aufgabe, daß der Lehrer das irgend Berechtigte in der Eigenart dem Zöglinge erhält und ihm neben dem Unterrichte Zeit und Kraft läßt, um seinen Lieblingsneigungen nachzugehen und dadurch die ersten Schritte zu seinem künftigen Berufe zu thun. Gerade solche freie Thätigkeit stärkt durch die damit verbundene Freude des Gelingens in dem Zöglinge die Lust und das Vertrauen zu dem Lehrer und seinem Unterricht.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 307 ff.

## § 18.

## Die psychologischen Grundlagen.

Der Unterricht soll den ganzen Menschen bilden, dies ist ihm nur möglich durch die Bildung der Intelligenz. Es ist darum für die fernere Behandlung der Unterrichtslehre nötig, die psychologischen Grundlagen, auf denen der Unterricht ruht, nachzuweisen. Es ist dabei zuerst zu zeigen, wie der Geist des Unterrichtsmaterials sich nach und nach bemächtigt, wie er zu Vorstellungen kommt. Davon wird die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes abhängen. Wir haben diese Grundlagen oben § 6 gegeben.

Es ist sodann, um den Unterrichtsstoff für die einzelnen Stufen auszuwählen, anzuordnen und zu behandeln, nötig, nicht nur die Entwickelung der Intelligenz von den Sinneswahrnehmungen zu den Vorstellungen bis zum Denken zu betrachten, was wir ebenfalls § 6 gethan haben, sondern auch die Entwickelung des Kindes nach dieser Beziehung zu erforschen. Wir fügen zu dem, was wir § 9 gegeben haben, noch folgendes hinzu:

Drei Stufen müssen wir in der Entwickelung des Kindes für den Unterricht unterscheiden: A. Die Stufe des Anschauens, B. des Vorstellens und C. des Denkens. Dabei ist aber die Ansicht abzuweisen, als ob die eine Stufe vollständig absolviert sein müsse, ehe die nächstfolgende höhere eintrete. Die höhere ist vielmehr in der niederen bereits enthalten, und diese hört in der höheren nicht auf, sondern bleibt als ein Moment derselben, so daß nicht nur das Anschauen zum Vorstellen und dieses zum Denken sich erhebt, sondern daß auch das Denken in das Vorstellen und dieses in das Anschauen zurück-

geht und sich dadurch neu belebt. Diese Stufen bezeichnen daher den Fortschritt der geistigen Entwickelung insofern, als auf einer bestimmten Altersstufe je eine dieser Thätigkeiten in den Vordergrund tritt. Das Kind denkt allerdings schon im Anschauen, aber sein Denken ist ein ihm selbst noch verborgenes, das erst auf späteren Stufen ihm bewußt wird.

A. Die Stufe der Anschauung. Über die sinnliche Empfindung und Wahrnehmung (S. 13, 1) erhebt sich die Menschenseele durch das Anschauen.

„Das Wort Anschauung unterliegt sehr verschiedenartiger Deutung. Einmal steht es einfach neben dem Sehen und bedeutet also, etwas mit dem Gesichtssinn wahrnehmen. Sodann wird es als ein intensiveres Sehen aufgefaßt, in dem die größere Intensität auf den Anteil des Geistes an dem Zustandekommen der Gesichtswahrnehmung fällt, so daß eine größere Energie der geistigen Schaffenskraft beides, die Thätigkeit des Sinnesorgans wie die des Geistes steigert, um das Produkt, die Wahrnehmung, in einem höheren Grade der Vollendung zu gewinnen, damit sie um so besser fähig sei, eine Grundlage für weitere Geistesschöpfungen zu werden. Es scheinen in diesem Sinne sowohl Dialekte des Deutschen, wie auch andere Kultursprachen das Schauen vom Sehen zu scheiden, griech. θεᾶσθαι, ἰδεῖν, lat. tueri und videre, it. mirare und vedere, frz. regarder und voir, engl. to look und to see 2c. Wenn solchergestalt Schauen nicht bloß als der intensivere, sondern oft auch als der edlere Ausdruck dem Sehen gegenüber gestellt wird, so soll nicht unbemerkt bleiben, daß Ausdrücke wie Seher, Gesichte sehen 2c. wiederum gerade die höchste Energie des vorschauenden Geistes bezeichnen. Da endlich das Auge die weiteste Welteingangspforte für den Menschen ist, so daß die Gesichtswahrnehmungen mit ihren Abstraktionen fast völlig die Intelligenz des Menschengeschlechts bestimmen und beherrschen, so hat sich von der Thätigkeit des Auges her ein genereller Ausdruck für die Sinneswahrnehmungen gestaltet, welcher nicht vom Wortstamm sehen, sondern von schauen abgeleitet ist. Das Sehen ist dem Auge ausschließlich verblieben, während Anschauung jede Sinneswahrnehmung genannt wird ohne Unterschied des Feldes der Erscheinungen, in welchem die Sinnesthätigkeit sich bewegt. Ja, das Geistesprodukt selber zu bezeichnen, dient das Wort Anschauung nicht bloß dann, wenn es die nächste Nachschöpfung einer sinnlich wahrgenommenen Realität ist, sondern auch, und zwar vorherrschend, wenn es sich um die Bezeichnung abstraktester und umfassendster Neuschöpfungen des Menschengeistes handelt, für welche die Sinnenwelt gar kein Substrat mehr bietet wie in Ausdrücken als Lebensanschauung, Weltanschauung 2c." *Dr. Böse, Über Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872. S. 35. — Wir fassen die Anschauung als die klare Gesamtvorstellung, welche aus den durch die verschiedenen Sinne von demselben Gegenstande gewonnenen Vorstellungen in unserm Bewußtsein sich bildet, und in der gewöhnlich die Gesichtswahrnehmung den Mittelpunkt bildet. Sie ist eine Folge der Einfachheit der Seele, aber sie kann durch selbstbewußtes Zuthun (Aufmerksamkeit) erfolgen, um die Wahrnehmung möglichst vollendet zu erzeugen. Die Anschauung ist also eine Gesamtvorstellung aller Merkmale eines Gegenstandes, welche den Gegenstand in seiner vollen, realen Wirklichkeit, so wie er ist, auffaßt.

Der Prozeß der Entstehung der Anschauung giebt uns den Gang an, den wir zu ihrer Erzeugung im Unterrichte einzuhalten haben. Man läßt erst das Ganze auffassen, um einen Totaleindruck zu vermitteln und geht darauf zur eingehenden Betrachtung des Einzelnen (der Teile, Merkmale) durch Auffassung mit mehreren oder allen Sinnen über, hat aber auch dabei eine feste Ordnung zu beachten.

Daraus ergeben sich mit Berücksichtigung von S. 31, 7 e und S. 60, 9 für diese Stufe folgende Regeln:

1) Wähle den Stoff nach dem geistigen Bedürfnis des Kindes. Nicht jeder Gegenstand erregt das Interesse des Kindes; es ist darum nicht möglich, die Anschauung an beliebigen Gegenständen zu entwickeln oder das Material nach objektiven Rücksichten auszuwählen und zu systematisieren. Die Wahl ist zunächst allein von dem kindlichen Interesse abhängig. Erst nachdem das Kind eine Reihe ihm interessanter Gegenstände angeschaut und aufgefaßt hat, wird sein Interesse mannigfaltiger und tiefer, so daß es fähig wird, solche Gegenstände aufzufassen, die ihm an sich weniger interessant sind, die es aber durch die Art der Behandlung werden.

2) Entwickele die unwillkürliche Aufmerksamkeit zur willkürlichen. Dabei beachte:

a. Wecke und belebe das kindliche Interesse für die Sache selbst! Das geschieht durch die Wahl solcher Gegenstände, welche mit dem Leben des Kindes in Schule und Haus in irgend einer Beziehung stehen, aber noch nicht sein volles geistiges Eigentum geworden sind, und durch das Hervorheben solcher Erscheinungen an denselben, die das Kind für einige Zeit anziehen.

b. Lenke für eine Zeit die Aufmerksamkeit der Kinder nur auf einen Gegenstand und wehre dadurch der Zerstreuung!

c. Ermüde die Kinder nicht durch zu langes Verweilen bei einem Gegenstande, sondern gieb die nötige Abwechselung!

d. Erhalte die Kinder durch Heranziehen zur Thätigkeit bei heiterer Stimmung!

3) Erweitere allmählich den Kreis der Anschauungen!

4) Verschärfe und vertiefe die Anschauung immer mehr!

5) Gliedere die einzelnen Teile zusammengesetzter Gegenstände in der Anschauung genau, damit diese klar und deutlich werde!

6) Halte darauf, daß die Kinder, was sie angeschaut haben, auch bestimmt aussprechen! Das Wort, mit dem wir das, was wir sehen, bezeichnen, führt das Gesehene erst wirklich unserm Bewußtsein zu und läßt erkennen, ob die Anschauung klar und deutlich gewesen ist.

7) Endlich beachte für alle Stufen, daß die Anschauung der Anfangs- und Ausgangspunkt für jedes Erkennen eines Gegenstandes ist. Es muß darum jeder Gegenstand genau angeschaut werden. Die

Kinder müssen ihm gleichsam ins Herz blicken, dürfen nicht nur ihn an seiner Oberfläche überblicken, sondern müssen das Äußere und das Innere, die Form und den Inhalt, das Wesen und die Erscheinung desselben zusammenschauen, um ihn in seiner ganzen, vollen Wirklichkeit und Lebendigkeit zu erfassen. Erst so werden sie Sachverständige, die im Denken nicht in hohle Abstraktion sich verlieren, sondern es durch stete neue Auschauung beleben.

B. Die Stufe des Vorstellens. In der Vorstellung zeigt sich die Wahrheit und Vollendung der Anschauung, so daß sich, je vollständiger und klarer die Anschauung war, auch eine um so richtigere und klarere Vorstellung, aus der allein scharfe Begriffe und klare Gedanken sich erzeugen können, bilden wird. Darum muß die Anschauung immer erneuert, erweitert und tiefer eingeprägt werden (S. 17, 2—6, S. 66, 2). Es ergeben sich daraus, abgesehen von der Erneuerung und Erweiterung der Anschauungen, für diese Stufe folgende Regeln:

1) Laß den Zögling häufig die aufgefaßten Vorstellungen reproducieren! (Wiederhole! Halte auf vollständige Reproduktion!)

2) Verbinde die Vorstellungen nach neuen Gesichtspunkten in freier Weise! Laß verwandte Vorstellungen aufsuchen! Verbinde Vorstellungen, die ein gemeinsames Merkmal haben, zu einer Gruppe! rc. Durch diese Übungen löst das Kind die Vorstellungen aus der bloß mechanischen Verbindung und bringt sie in freiere für die Geistesbildung wesentliche Verbindungen. Arbeite so dem Behalten und Denken vor!

3) Sorge für das Behalten durch angemessene Übung des Gedächtnisses! Aber: a. Laß nur auswendig lernen, was verstanden ist!

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.“ (Rückert.)

b. Laß nur nach Inhalt und Form mustergültige Sprachprodukte auswendig lernen!

c. Mache durch fleißige Wiederholung und Anwendung das Gelernte zum bleibenden und stets bereiten Eigentum der Kinder!

4) Erfülle die Einbildung des Kindes mit reinen Bildern (Erzählzeit: Märchen, Sagen, Geschichte, Poesie; Beginn des Realunterrichts; Spielzeit) und arbeite, indem du die Stoffe ordentlich verarbeitest, dem Denken vor! (Vergl. S. 25 c.)

C. Die Einbildung mit ihrer veränderten Reproduktion in Abstraktion, Determination und Kombination bildet den Übergang zum reinen Denken, indem sie Schemata (Gemeinbilder) schafft, diese aber noch Bilder bleiben läßt. Das Denken streift die Bildlichkeit ab und abstrahiert das Wesen der Sache von allen Zufälligkeiten. Schon auf

der Stufe des Vorstellens macht sich das Denken geltend, und die rechte Kultur des Anschauens und Vorstellens ist die notwendige Voraussetzung desselben, indem Anschauungen und Vorstellungen das Material für das Denken liefern, so daß ohne dies Material der Verstand nicht zur Übung und Ausbildung kommen kann. Daraus folgt, daß der Verstand sich nur in denjenigen Gebieten entwickeln kann, aus welchen ihm das nötige Material überliefert wird, so daß wir zunächst nur für die Dinge Verstand besitzen, an welchen wir ihn üben. Geschieht diese Übung stets an demselben oder an ähnlichem Stoffe, so wird sich der Verstand auch nur an ihm und in dieser bestimmten Richtung entwickeln und einseitig werden (S. 27, 7 a). Darum hat die Jugendbildung ihren Bildungsstoff aus allen Lebensgebieten zu schöpfen und denkend zu verarbeiten; denn das spätere Leben im Berufe verengt wieder das Denken. Das Denken vollzieht sich aber in der Bildung von Begriffen, Urteilen und Schlüssen; daraus ergeben sich die Regeln:

1) Halte auf die Bildung klarer und deutlicher Begriffe in angemessener Zahl!

Die Anschauung führt uns die Einzeldinge als Einzeldinge in ihrer Wirklichkeit vor, darin liegt ihre Stärke, aber auch ihre Schwäche; denn die Einzeldinge müßten durch ihre Menge und das bunte Durcheinander den Geist zersplittern und erdrücken, wenn er nicht das Vermögen hätte, ein zusammengehöriges Viele in die Einheit eines Allgemeinen zusammenzufassen und jedes gleichartige Neue diesem einheitlichen Allgemeinen ein- und unterzuordnen. Dieses Einordnen geschieht durch das Denken, welches die richtigen Begriffe der Dinge findet und so die Dinge begreift. Dazu aber ist nötig:

2) Gewöhne den Zögling an richtiges, gründliches und selbständiges Urteilen! denn nur durch richtige Urteile können richtige Begriffe entstehen.

3) Halte darauf, daß der Zögling auf verschiedenen Gebieten den Weg des strengen Schlusses betrete; denn erst durch den Schluß wird die Richtigkeit des Urteils bewiesen.

4) Leite durch Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit den Zögling zum vernünftigen Denken!

Die Volksschule kann die Bildung der dritten Stufe nur beginnen, nicht vollenden, um so mehr hat sie auf die Bildung der Anschauungen und Vorstellungen Gewicht zu legen, daß das Leben reiches und zuverlässiges Material zum verständigen und vernünftigen Denken vorfinde.

## § 19.

## Die logischen Grundlagen.

Wir haben in den psychologischen Grundlagen (S. 27 ff.) gesehen, wie das Denken im Individuum sich gestaltet, und S. 112, C gefordert, daß der Unterricht sich nicht mit den unklaren individuellen Begriffen, Urteilen und Schlüssen im Denken begnügen, sondern deutliche und klare Begriffe, richtige Urteile, strenge Schlüsse bilden soll; wir müssen

daher hier, um die Gesetze, nach denen Begriffe, Urteile und Schlüsse gebildet werden, kennen zu lernen, die logischen Grundlagen für die Unterrichtslehre geben.

Die Logik ist die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens. Diese Formen und Gesetze erkennt sie aus der Beobachtung des Erkennens in ähnlicher Weise, wie man die Gesetze der mechanischen Künste aus der Beobachtung ermittelt hat. Man nennt darum die Logik eine Kunstlehre des Denkens, in der wir unser Denken darauf prüfen, ob es gewissen Erfordernissen, die zur Erkenntnis der Dinge notwendig gehören, entspricht.

Denken ist die Verarbeitung der Vorstellungen zu Begriffen (ein Klären der Vorstellungen durch Begriffe).

Dasselbe wie denken bedeuten: einsehen, begreifen, verstehen 2c., welche Wörter ein Denken, also eine höhere Klarheit des Bewußtseins bezeichnen.

Der Nutzen der Logik besteht darin, daß sie die Regeln kennen lehrt, nach denen der Geist beim Denken verfahren muß, um die Wahrheit zu finden, so daß sie vor Fehlern warnt und den Trug aufdeckt.

Allihn, Antibarbarus logicus: „Soll das Studium der Logik recht fruchtbar werden, so reicht dazu eine bloße Einsicht dessen, was die Logik lehrt, nicht aus. Vieles will auch besonders eingeübt sein, bis die nötige Sicherheit vorhanden ist. Es ist mit der Logik ganz ähnlich wie mit der Arithmetik. — Anfänger in der Logik haben also zunächst dahin zu sehen, das in der Logik Gelehrte zu begreifen, sodann die Termini und einzelne Regeln dem Gedächtnis einzuprägen und dabei fleißig praktische Übungen anzustellen.“ — Flattich: „Man muß nicht meinen, daß derjenige ein Logiker sei, welcher die logischen Formeln kennt. Denn derjenige ist noch kein Schreiner, welcher weiß, was ein Hobel, Bohrer, Säge u. s. w. ist. Es ist auch ein Unterschied zwischen einem theoretischen und praktischen Logiker. — Weil nun viele nur die logischen Formeln verstehen und dieselben theoretisch lernen, aber nicht praktisch üben, so wird von vielen das Studium der Logik als etwas Geringes angesehen.“

Die Logik zerfällt in zwei Teile, A. die Elementarlehre und B. die Methodenlehre.

## A. Die Elementarlehre.

Die Elementarlehre betrachtet die Elementarformen des Denkens: I. Begriffe, II. Urteile, III. Schlüsse.

### I. Von den Begriffen.

1) Die Welt der äußeren und inneren Erscheinungen ist eine Welt der individuellen Besonderheiten und daher reicher und gestaltungsvoller als die Welt der Begriffe.

Es giebt in der Welt keinen Baum, der nur ein Baum wäre, sondern es giebt Eichen, Buchen, Tannen 2c.; und es giebt wieder keine bloße Eiche, sondern stets nur eine so und so gestaltete Eiche. Vergl. Tier, Mensch.

2) Der Mensch nimmt die Dinge durch die Sinne wahr (Wahrnehmung), erhält eine Anschauung von den individuellen Dingen und behält eine Vorstellung davon, welche durch wiederholte Anschauung befestigt und berichtigt wird. Durch die abstrahierende Einbildung (§ 6, 6) scheidet der Geist von der Vorstellung das aus, was bei jeder einzelnen Anschauung zufällig war; er sieht dagegen das als wesentlich zur Vorstellung gehörig an, was allen einzelnen Fällen gemeinsam war, und faßt in der Einzelvorstellung die Merkmale eines einzelnen Gegenstandes zusammen.

3) Das Streben des Geistes nach dem Allgemeinen geht aber über die durch die Erfahrung und die abstrahierende Einbildung gebildeten Vorstellungen hinaus, um das Wesen des Dinges an sich zu finden. Das Wesen eines Dinges, z. B. eines Baumes, kann ich nur erkennen, wenn ich alle möglichen Arten der Bäume mir vergegenwärtige und auf das, was allen Bäumen gemeinsam ist, merke, um es abzusondern von dem, was nur einem Baume, oder einigen, oder vielen, aber nicht allen eigen ist, kurz von allem, was fehlen kann, ohne daß der Baum aufhört, ein Baum zu sein. So komme ich durch Vergleichung und Abstraktion zu einem Allgemeineren, als die Vorstellung ist, zu dem Begriff (von begreifen = umfassen, zusammenfassen, nämlich die gemeinsamen Merkmale).

Das Wissen, welches aus der Erfahrung stammt und auf den Vorstellungen beruht, strebt nach dem Erkennen, welches ein Wissen von dem Ursprunge oder dem Grunde des Gewußten, von dem Wesen des Dinges, begriffliches Wissen ist.

„Die Thätigkeit, wodurch der Geist von den verschiedenen, nicht allgemeinen Merkmalen absieht, heißt abstrahieren, so daß man sagt: Von etwas abstrahieren, von etwas absehen, auf etwas nicht sehen. Indem ich das Gemeinsame herausnehme, muß ich von dem Nichtgemeinsamen absehen, z. B. Quadrat, Rechteck, Parallelogramm, Viereck, Polygon, Figur. Doch sagt man auch: Etwas abstrahieren, d. h. etwas aus anderm herausnehmen. Die Thätigkeit, wodurch der Geist auf die allgemeinen, allen gemeinsamen Merkmale hinsieht, heißt Reflexion. Determination ist die Aufnahme der gemeinsamen Merkmale in das zu bildende Ganze, und Kombination die Vereinigung der aufgenommenen Merkmale zum Ganzen. Diese Thätigkeiten lassen sich nur in der Theorie trennen, in Wirklichkeit hängen sie so zusammen, daß die eine nicht ohne die andre sein kann; als ein Akt betrachtet, nennt man sie diskursives Denken, weil der Geist die verschiedenen Dinge durchgeht (discurrit), um das Gemeinsame und Verschiedene zu finden. Dem diskursiven Denken steht das intuitive gegenüber.“ (Rumpel.)

4) Jeder Begriff ist eine Einheit verschiedener Merkmale (notae). So gehören zum Begriffe Tisch die Merkmale Platte und Fuß, zu Baum die Merkmale Wurzel, Stamm, Äste. Der Begriff ist also der Summe seiner Merkmale gleich, und diese Merkmale bilden seinen Inhalt (complexus).

5) Man unterscheidet wesentliche (notae essentiales) und außerwesentliche (zufällige, accidentales) Merkmale. Wesentliche

Merkmale, ohne die sie nicht existieren können, sind allen Dingen einer Art gemeinsam, so daß man sie die allgemeinen und notwendigen Eigenschaften (attributa) oder Bestimmtheiten nennt.

Das Dreieck kann nicht gedacht werden ohne das Merkmal dreiseitig, dagegen kann das Merkmal rechtwinkelig fehlen. Gieb wesentliche Merkmale an von: Hund, Buch, Wald, Berg, Thal! Suche zufällige Merkmale von: Brief, Handwerker, Strom, Fluß, Soldat!

6) Die wesentlichen Merkmale sind dem Dinge ausschließlich eigen, sind seine eigentümlichen Merkmale (notae propriae, specificae); sie enthalten das, was das Wesen an sich, ohne auf andere Dinge Rücksicht zu nehmen, ausmacht. Aber alles, was existiert, hat auch eine wesentliche, d. h. durch sein Wesen bestimmte Beziehung zu anderem, mit dem es verwandt ist, und mit dem es manche Merkmale teilt. Diese Merkmale heißen gemeinsame (notae communes, notae genericae). Nichts ist isoliert, jedes Ding bildet mit anderen ein Ganzes, ist also ein Glied des Ganzen, oder hat in einem gewissen Kreise seine bestimmte Stellung. Erst dadurch, daß ich den Kreis (die Sphäre), zu dem ein Ding gehört, angebe, vollende ich den Begriff desselben. Jeder Begriff ordnet sich also einem allgemeineren Begriffe unter. Mit diesem hat er gewisse wesentliche Merkmale gemein, unterscheidet sich aber von ihm durch eigentümliche Merkmale.

Ernährung kommt Tieren und Pflanzen zu, willkürliche Bewegung ist nur den Tieren eigentümlich. Vierseitig sind Parallelogramm, Quadrat, Rechteck, Rhombus, Rhomboid, Trapez, Trapezoid; gleichseitig und rechtwinkelig ist nur das Quadrat. Suche gemeinsame und eigentümliche Merkmale von Stadt und Dorf, Topf und Flasche, Geiz und Verschwendung, Wißbegierde und Neugierde!

7) Man nennt den Kreis oder die Sphäre, welcher ein Begriff angehört, seine Gattung (genus). Wenn man einen Begriff bestimmen (definieren = abgrenzen) will, so giebt man zuerst die Gattung an, zu welcher er gehört. Wer aber so die Gattung eines Begriffes gefunden hat, wird sogleich, wenn er weiter geht, finden, daß es noch weitere Kreise oder Gattungen giebt, denen der Begriff angehört, z. B. der Tisch ist ein Hausgerät und eine Handwerker-Arbeit rc. Man sieht aber auch, daß jede später gefundene Gattung weiter ist, d. h. daß sie mehr Dinge einschließt als die vorhergehende. Um nun einen Begriff so scharf wie möglich zu fassen, darf ich nicht eine beliebige Gattung, welcher der Begriff angehört, sondern muß die nächste Gattung (genus proximum) nehmen, z. B. nicht Tisch, Ding, sondern Tisch, Hausgerät.

8) Der Begriff eines Dinges umfaßt die sämtlichen Dinge dieses Namens, z. B. der Begriff Baum alle Bäume. Dieses Umfassen heißt der Umfang (ambitus) des Begriffs. Der Umfang eines Begriffs ist also die Summe aller Dinge, die seinen Namen tragen. Man nennt den Umfang auch Sphäre oder Kreis. Dieser schließt alle Dinge seines Namens ein, bezeichnet das Gebiet seines äußern Besitztums. Unser

Wort Begriff (von begreifen = umfassen, einschließen) hebt gerade den Umfang hervor.

Dagegen bestimmt der Inhalt das Wesen des Begriffs, giebt die übereinstimmenden Merkmale aller Dinge an, die zu dem Begriffe gehören. Er bestimmt den Begriff nach der Gesamtheit der notwendigen Merkmale, während die zufälligen (accidentellen) Merkmale unberücksichtigt bleiben.

„Der Umfang giebt das Gebiet an, in dem der Begriff als Gattung herrscht, sein äußeres Besitztum; der Inhalt dagegen das, was er in sich hat und ist.“ (Drobisch, Logik.) Was umfaßt (Umfang) der Begriff Gebirge? Harz, Alpen, Karpathen 2c. Was enthält (Inhalt) er? Bodenerhebungen, höher als Hügel 2c. Umfang und Inhalt des Begriffs Fabel. Umfang und Inhalt der Begriffe Schule, Vogel, Parallelogramm, Ton, Farbe, Tugend, Amphibie.

9) Ein Begriff ist klar, wenn er von jedem andern unterschieden werden kann, vor allem von den ihm verwandten, mit welchen er leicht verwechselt wird (z. B. Gebirge, Berg, Hügel, Hochebene); er ist deutlich, wenn sein Inhalt vollständig angegeben werden kann.

10) Je größer der Umfang eines Begriffes ist, desto kleiner ist der Inhalt, und je kleiner der Umfang ist, desto größer ist der Inhalt.

Vergleiche: Litteratur, Poesie, Drama, Tragödie. Pflanze, Baum, Laubholz, Buche. Größe, Fläche, Viereck, Quadrat. Naturkörper, Tier, Rückgrattier, Säugetier, Raubtier, Löwe. Lautlehre, Grammatik, Sprachunterricht.

Durch Determinieren (Aufnehmen neuer Bestimmungen) wird der Inhalt größer, der Umfang kleiner, z. B. Mensch, Europäer, Deutscher, Hannoveraner, Alfelder 2c. Determiniere so: Zahl, Pflanze, Gebäude 2c.

Durch Abstrahieren (Absehen von einzelnen Merkmalen) wird der Umfang größer, der Inhalt kleiner. Fülle durch Abstraktion die Lücke aus zwischen Blei und Naturkörper. Wohin gelangt man durch Abstraktion von Brücke, Thaler, Tisch, Repetieruhr, Tanzbär, Luftpumpe?

Durch fortgesetztes Abstrahieren komme ich zu dem Begriff, welcher den allergrößten Umfang, aber keinen Inhalt hat, zu dem Begriffe Ding, oder zu dem noch unbestimmteren Etwas, womit wir ein Dasein ohne alle Bestimmtheit bezeichnen.

Durch fortgesetztes Determinieren komme ich zum Individuum, welches den größten Inhalt, aber keinen Umfang mehr hat und deshalb nicht begrifflich definiert, sondern nur beschrieben werden kann.

„Der abstrakteste Ausdruck, den wir haben, ist sein, konkreter dasein, konkreter werden, konkreter entstehen, vergehen, konkreter aufblühen, verwelken. Schiffahrt, Fahrt, Bewegung. Sagen, belehren, unterrichten. Entwenden, rauben, plündern, stehlen. Haus, Palast, Vatikan. — Personen wie alles Individuelle lassen sich nur historisch darstellen und beschreiben, nicht definieren, weil sie nur in der Einheit existieren. Ebenso lassen sich die ganz allgemeinen Begriffe, die sehr wenig Inhalt haben und für die sich kaum eine Gattung finden läßt, z. B. Sein, Dasein, Werden, Bewegung, Thätigkeit, Raum, Zeit, Größe, Zahl, Einheit u. s. w., die man wohl auch Stammbegriffe

nennt, eigentlich nur erklären und von anderen unterscheiden (distinguieren), aber nicht definieren. Diese ganz allgemeinen Begriffe sind einfache Anschauungen, und die Elemente unseres Denkens, die gegeben sein müssen, um komplicierte Vorstellungen, Begriffe, Sätze und Urteile bilden zu können. Von ihnen ist die Definition deshalb unmöglich, weil sie selber die Voraussetzungen alles Definierens und aller Begriffsbestimmung sind. Was sie sind, erfahren wir durch die Anschauung und durch unser eigenes Thun." (Rumpel.)

11) Solche Gegenstände, welche gewisse Merkmale mit einander gemein haben, heißen gleichartige (homogene); solche, bei welchen sich gemeinsame Merkmale nicht finden, verschiedenartige (heterogene). Ebenso ist es bei den Begriffen. Begriffe, welche einer Gattung angehören, also gewisse Merkmale gemein haben, heißen homogene Begriffe, z. B. Löwe, Raubtier, Säugetier, Rückgrattier, Tier. Quadrat, Parallelogramm, Viereck, Fläche 2c. Heterogene oder unvergleichbare (disparate) Begriffe haben keine gemeinsamen Merkmale, kein gemeinsames Genus, z. B. Eiche und Ton, Verstand und Kupfer, gestern und drei, kalt und sichtbar, rund und taub.

Dies Verhältnis findet besonders statt zwischen den aus der innern und den aus der äußern Wahrnehmung entsprungenen Begriffen, ebenso zwischen Begriffen, welche verschiedenen Sinnesgebieten angehören; aber auch derselbe Sinn liefert disparate Begriffe, z. B. rund und grün. Das Vermengen homogener und heterogener Begriffe, der Übergang aus einer Gattung in die andere ist ein Fehler.

Homogene Begriffe können sehr ähnlich, gleich geltend (äquipollent) oder identisch sein. Man nennt sie identisch, wenn sie gleichen Inhalt haben, äquipollent, wenn sie gleichen Umfang haben. Beispiel: Das gleichseitige und das gleichwinklige Dreieck; denn alle gleichseitigen Dreiecke sind gleichwinklig und umgekehrt.

Völlige Identität ist logisch nicht möglich, denn die beiden Begriffe wären dann nicht zwei, sondern nur ein Begriff. Dagegen sind äquipollente Begriffe wenigstens psychologisch und sprachlich möglich, sie haben aber nur den gleichen Umfang, nicht auch völlig gleichen Inhalt, sondern letzterer ist nur der Hauptsache nach gleich. Ihr Verhältnis beruht darauf, daß man je nach dem speciellen Erkenntniszwecke bald dieses, bald jenes Merkmal, bald diese, bald jene Bezeichnung eines Begriffes mit Bestimmtheit hervorhebt, andere Merkmale und Bezeichnungen aber unberührt läßt. Sie können im Zusammenhange dazu dienen, die verschiedenen Seiten und Verhältnisse eines Erkenntnisgegenstandes deutlich zu machen, eine und dieselbe Sache unter mehreren Gesichtspunkten zu zeigen. Solche Begriffe sind Anschauung und Wahrnehmung, Landmann und Bauer, lehren und unterrichten, Kind und Zögling, Anlage und Begabung.

Homogene Begriffe können sehr verschieden sein, sie können Gegensätze bilden. Der Gegensatz der Begriffe hat verschiedene Grade, d. h. es kann ein Begriff innerhalb einer geordneten Reihe homogener Begriffe dem einen mehr, dem andern weniger entgegengesetzt sein. Begriffe stehen in um so stärkerem Gegensatz zu einander, je mehr Ungleiches (Verschiedenes) sie neben dem Gleichen (Gleichartigen) haben.

Weise das nach an der Tonleiter, am Alphabet, an der Farbenreihe. Eine solche Reihe ist auch: Alles, sehr viel, viel, einiges, wenig, sehr wenig, nichts.

Diejenigen Begriffe, welche innerhalb derselben Gattung am weitesten von einander entfernt sind, heißen konträre z. B. arm und reich unter Vermögen, groß und klein unter dem Genus Ausdehnung, gut und böse unter der Gattung Sittlichkeit.

Suche den konträren Gegensatz zu: fromm, stolz, teuer, ehrlich, hell, müßig, hoch!

Wird der eine Begriff nur negiert, z. B. arm, nicht arm, so nennt man solche Begriffe kondradiktorische. Die kondradiktorischen Begriffe bezeichnen als rein negative eigentlich nichts Bestimmtes, nur im Sprachgebrauch erhalten manche einen bestimmten Sinn.

Verhältnisbegriffe oder Beziehungsbegriffe (Correlata), Wechselbegriffe sind solche, die man nicht denken kann, ohne einen andern mitzudenken, z. B. Herr und Diener, Lehrer und Schüler, Eltern und Kinder, Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge 2c.

Welches Begriffsverhältnis findet statt zwischen Quadrat und Viereck, zwischen Kindheit, Jugend, Mannesalter und Greisenalter, zwischen angenehm und unangenehm, nützlich und schädlich, zwischen drei, vier und neun, Fichten, Tannen, Lärchen, zwischen Verstand und Wille, Tugend und Eiche, groß und nicht groß?

12) Von je zwei homogenen Begriffen wird der, welcher den größern Umfang hat, die Gattung (Genus) genannt, der, welcher demnächst den kleinern Umfang hat die Art (Species). Das Genus ist der allgemeinere (weitere, abstraktere), höhere, übergeordnete, die Species der speciellere (engere, konkretere), niedere, untergeordnete Begriff.

Die Bezeichnungen Genus und Species sind also relativ: der Begriff, welcher im Verhältnis zu einem höhern die Species war, z. B. die Species Parallelogramm zum Genus Viereck, kann im Verhältnis zu dem homogenen, niedern Begriff (Quadrat) das Genus sein.

Wenn ein Genusbegriff dazu bestimmt wird, um andres unter ihm zusammenzufassen (subsumieren), so heißt er Kategorie.

13) Von homogenen Begriffen ist entweder einer dem andern untergeordnet (subordiniert), z. B. grün der Farbe, Stein dem Körper, Viereck der Figur, Säugetier dem Tier. Den Ausdruck Subordination gebraucht man, indem man das Verhältnis der beiden Begriffe von dem niedern aus betrachtet; betrachtet man es umgekehrt, so heißt es Überordnung.

Stufen der Subordination in der Naturwissenschaft sind folgende: Reich (regnum), Klasse (classis), Ordnung (ordo), Familie (familia), Gattung (genus), Art (species), Unterart (subspecies). Der höchste Gattungsbegriff ist derjenige, der alle andern unter sich faßt als Arten, der niedrigste der, welcher nur Einzeldinge umfaßt.

Oder die homogenen Begriffe sind einander koordiniert, d. h. sie sind von einem Genus gleich weit entfernt, es sind also Artbegriffe, die einem Genus in gleichem Grade untergeordnet sind. Diese Artbegriffe, welche ineinander nicht enthalten sind, einander also ausschließen, aber derselben Gattung auf gleicher Stufe unterstehen, heißen Nebenarten, z. B. rechtwinklige Dreiecke und schiefwinklige. Einander beigeordnete Begriffe können nicht zugleich einer dem andern untergeordnet sein, sonst würden sie sich nicht ausschließen. Das Verhältnis der Begriffe unter einander angeben, heißt sie klassificieren.

Gieb koordinierte Begriffe an zu Ziege, Musik, Kupfervitriol, Fliegenpilz!

14) Bei der Klassifikation ist zu beachten, daß homogene Begriffe, die sich einem allgemeinen Begriffe unterordnen, ein Gebiet bilden, das von dem Begriffe, in welchem sie ihre Einheit finden, gleichsam beherrscht wird. Mineralreich ist ein solches Gebiet unter dem Begriff unorganischer Körper.

Um ein ganzes Gebiet zu überschauen, muß man die Fülle der Einzelheiten klassificieren, und erst durch eine Einteilung bis in die letzten Arten wird eine vollständige Übersicht möglich. Wo die Art endet, d. h. wo gemeinschaftliche Unterschiede nicht mehr wahrnehmbar sind, da giebt es nur noch zufällige Unterschiede, welche sich nicht aus dem Gattungsbegriffe entwickeln lassen. Damit beginnt das Reich der Individuen.

Der Gattungsbegriff Mensch läßt eine Gliederung nach verschiedenen Gesichtspunkten, z. B. Hautfarbe, Schädelbildung, Aufenthaltsort, Beschäftigung 2c., zu, aber mit den Eigennamen beginnt die Scheidung von Individuen, welche der Wissenschaft nicht mehr angehört, und bei der ein Ordnen nach den Anfangsbuchstaben für praktische Zwecke, ein Registrieren, kein Einteilen mehr stattfindet. Der Gesichtspunkt, nach dem ich einteile, heißt Teilungsgrund (fundamentum divisionis).

15) Die Klassifikation ist eine Einteilung nach Gattung und Arten. Sie heißt Division und muß Gattung und Arten richtig unterscheiden. Regel ist: Alles, was ich vom Genus aussagen kann, kann ich auch von der Species aussagen, aber nicht umgekehrt. Jeder Athener ist ein Grieche, aber nicht jeder Grieche ein Athener. Jeder Komet ist ein Himmelskörper, aber nicht jeder Himmelskörper ein Komet. Gattung und Art verhalten sich so: Das Gleiche in den Verschiedenen ist die Gattung, das Verschiedene in den Gleichen ist die Art.

Suche ich aus den Begriffen Epik, Lyrik und Dramatik das heraus, worin sie gleich sind, so finde ich die Gattung, Poesie; suche ich aber in ihnen das heraus, worin sie sich unterscheiden, so finde ich das Wesen jeder dieser drei Species. „Unterschied von Genus und Species kann man am besten durch Vergleichung der Worte und Begriffe verschiedener Sprachen verstehen. Es decken sich nämlich nur vollkommen die Worte für die sinnlich wahrnehmbaren Dinge Vater, pater, père. Die Wörter für Geistiges decken sich in den verschiedenen Sprachen selten. Wenn man nun beim Übersetzen keinen kongruenten Ausdruck finden kann, so wählt man entweder den abstrakteren oder

den konkreteren (Genus oder Species). Der konkretere Ausdruck ist sinnlicher, anschaulicher und wird besonders von den Dichtern gewählt. Gemüt, lat. animus ist weiter; Geschmack, judicium ist Genus; Charakter, mores ist konkreter rc." (Rumpel.)

Wird die Art in Unterarten geteilt, so entsteht eine Untereinteilung (subdivisio). Eine aus Haupt- und Untereinteilungen zusammengesetzte und genau durchgeführte Division heißt Klassifikation, z. B. Einteilung des Tierreichs, der Wörterklassen rc.

Wenn ein Begriff mehrere Merkmale hat, so läßt sein Umfang so viele verschiedene Einteilungen zu, als er Merkmale hat, indem jedes Merkmal Einteilungsgrund sein kann. Diese verschiedenen Einteilungen desselben Begriffes heißen Nebeneinteilungen (Codivisionen).

Parallelogramme sind gleichseitig und ungleichseitig, aber auch gleichwinkelig und nicht gleichwinkelig. Einteilung der Einwohner eines Landes a. nach dem Geschlecht, b. nach dem Alter, c. nach dem Berufe, d. nach der Nationalität, e. nach der Konfession rc. Mehrfache Einteilungen desselben Wissenskreises zeigen die betreffenden Gegenstände von verschiedenen Seiten und verleihen so dem Wissen eine höhere Klarheit und Deutlichkeit. Einteilung der Pädagogik bei Herbart, Palmer, Rosenkranz, Waitz rc. Jeder Begriff läßt eine Teilung bis ins kleinste zu, aber man darf durch zu vielfältige Teilung nicht die Übersichtlichkeit stören.

16) Der angenommene Einteilungsgrund muß erschöpfend sein, bis zum Ende festgehalten und nach allen seinen Merkmalen betrachtet werden, damit die Einteilung vollständig werde.

Wer die Tiere nach dem Aufenthalte einteilt, muß nicht nur Land- und Wassertiere, sondern auch Lufttiere unterscheiden; wer sie nach dem Blute einteilt, muß nicht bloß die Wärme, sondern auch die Farbe desselben berücksichtigen. Wie teilt man die Parallelogramme ein nach den Seiten? Wie nach den Winkeln? Fehlerhaft sind Einteilungen der Menschen in fromme, abergläubische und gottlose, oder in gute Menschen, Franzosen, Schneider. Warum?

Wird die Einteilung nach einem einzigen Merkmale, einem einfachen Teilungsgrunde gebildet, so heißt sie eine künstliche; berücksichtigt man gleichzeitig mehrere Merkmale, eine natürliche Einteilung. Die künstlichen Einteilungen haben den Vorzug, daß sie leichter angestellt und überschaut werden können (System von Linné), die natürlichen dagegen den, daß sie ein vielseitigeres Wissen gewähren.

17) Der einzuteilende Begriffsumfang heißt das Teilganze, seine Teile aber, oder die Artbegriffe des einzuteilenden Gattungsbegriffs, heißen die Teilungsglieder (membra divisionis). Eine Division kann zwei, drei oder mehr Glieder haben und heißt danach Dichotomie (Zweiteilung), Trichotomie (Dreiteilung) und Polytomie (Vielteilung).

Werden alle Erkenntnisse, welche zusammengehören, in eine geordnete Verbindung gebracht und zu einem Ganzen in der Art abgeschlossen, daß gemeinsame Principien als die Grundlage angesehen werden, aus der jedes Einzelne abgeleitet werden kann, so entsteht ein

System. Das System, die Form der Wissenschaft, lehrt die Methodenlehre kennen.

18) Der Division, als der eigentlich logischen Einteilung, hat man oft die Partition entgegengestellt. Unter dieser versteht man die Unterscheidung der einzelnen Teile, aus denen ein Ganzes besteht, z. B. das Tier besteht aus Kopf, Rumpf und Gliedern; die Pflanze besteht aus Wurzel, Stamm, Zweigen und Blättern. An einem Flusse unterscheidet man Ober-, Mittel- und Unterlauf. Am Beine unterscheidet man Oberschenkel, Unterschenkel und Fuß.

Die Partition ist für die Rhetorik wichtig, denn auf ihr und auf der Division beruht die Zerlegung und Anordnung eines Gedankenstoffes, die Disposition. Quintilian: Divisio differt a partitione, quod haec est totius in partes, illa generis in formas. Division und Partition sind also nicht koordiniert. Für die Logik kommt die Partition nur in so weit in Betracht, als sie eine Vorbereitung zur Division ist.

Um einen Begriff deutlich zu machen, sind nämlich zwei Wege möglich, die Induktion, der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen, und die Deduktion, der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen. Die Induktion bietet die Ausgangspunkte für die Partition.

19) Die Induktion gewinnt die einzelnen Merkmale des Begriffs nach einander, und zwar auf folgende Weise:

a. Sie stellt dem Begriffe einen andern kontradiktorischen entgegen.

Den Begriff Einheit macht man deutlicher indem man ihm entweder den Begriff Vielheit oder Mannigfaltigkeit entgegenstellt.

b. Die Induktion sucht durch Entgegenstellung konträrer Begriffe einen Unterschied zu erkennen (Distinktion).

Die Kiefer hat bleibende Nadeln, die Nadeln der Lärchen fallen jährlich ab.

c. Die Induktion zählt eine Reihe von unterscheidenden Merkmalen auf (Deskription, Beschreibung).

Die Kiefer hat steife, abstehende, bleibende Nadeln, einen eiförmigen zurückgekrümmten Zapfen 2c. Die Beschreibung ist namentlich bei sinnlichen Gegenständen anwendbar und von großer Bedeutung für den Unterricht.

d. Die Induktion bringt möglichst alles zusammen, was den Begriff deutlich machen kann, mag es unterscheidend oder nicht unterscheidend sein (Exposition).

Wissenschaft ist ein Wissen, das auf Vollständigkeit Anspruch macht, und dessen einzelne Teile unter sich genau gegliedert sein sollen. Sie will rationell, d. h. aus Gründen erkennen und sucht solche Gründe zu finden, welche nicht zufällig, sondern notwendig und streng allgemein sind.

20) Die eigentlich logische Begriffsbestimmung entsteht durch Deduktion, bei der man vom Allgemeinen zum Besonderen geht. So entsteht die Definition, die Darstellung des Inhalts eines Begriffs. Sie muß das nächst höhere Geschlecht und die Artunter-

schiede vollständig aufzählen. (Definitio fit per genus proximum et differentiam specificam.)

Der Pudel ist ein Hund (nächstes Genus, nicht das entferntere Säugetier), welcher einen besonderen Bau, wollige Haare hat und sich durch Gelehrigkeit und Treue auszeichnet. Planeten sind Sterne, welche sich in kreisähnlichen Bahnen um die Sonne bewegen und von derselben erleuchtet werden. Der Nominativ ist der Casus des Subjekts. Definiere Vogel, Gebirge, Quadrat, Drama, Fisch, Dreieck 2c.

21) Die Definition ist fehlerhaft, wenn sie a. zu weit oder zu eng ist. Sie ist zu eng, wenn sie zu viele, z. B. auch zufällige Merkmale angiebt, zu weit, wenn sie wesentliche Artunterschiede übergeht.

Zu weit: Der Hund ist ein Tier. Gefälligkeit ist eine Tugend, kraft deren man andern gutes thut. Zu eng: Eine Flasche ist ein gläsernes Gefäß mit engem Halse, welches zur Aufbewahrung von Flüssigkeiten dient. Warum darf man in die Definition der Dichtung nicht das Merkmal „in Versen abgefaßt", und in die von Vers nicht das Merkmal „gereimt" aufnehmen? Beurteile folgende Definitionen: Eine Bank ist ein aus Holz verfertigter, langer, für mehrere Personen eingerichteter Sitz. Der Kreis ist eine krumme Linie, welche in sich selbst zurückläuft.

b. Ein anderer Fehler der Definition ist der, daß sie den zu definierenden Begriff selbst zum Bestimmen anwendet, daß sie sich also im Kreise dreht (Circulus oder Orbis in definiendo, auch Diallele von dem griechischen δι' ἀλλήλων, durcheinander).

Z. B. Gefälligkeit ist die Tugend, durch welche man gegen andre gefällig ist. Gesetz ist eine gesetzliche Vorschrift. Lächerlich ist dasjenige, worüber jemand lacht. Gedächtnis ist die Fähigkeit, des Vergangenen zu gedenken. Größe ist das, was sich vermehren oder vermindern läßt (vermehren oder vermindern sind nur synonyme Ausdrücke für vergrößern und das Gegenteil).

c. Die Definition darf nicht bloß verneinend sein: Gerade Linien sind solche, die nicht krumm sind.

d. Die Definition darf nicht in uneigentlichen, bildlichen Ausdrücken oder in Gleichnissen abgefaßt sein, z. B. Gott ist ein Kreis, dessen Mittelpunkt überall und dessen Umfang nirgends ist. Die Gebirge sind das Knochensystem der Erde.

Definiere: Schlacht, Treffen, Markt, Bildung, Haß, Abscheu, Widerwille, Weisheit, Klugheit, Uhr, Kleid, Haus 2c.

Eine Nominal-Definition nennt man diejenige, welche in der Erklärung des Wortes besteht, z. B. Vorurteil ist ein Urteil, welches man vor der gründlichen Untersuchung der Sache fällt. Man unterscheidet auch Wort- und Namenerklärung, so daß bei der Namenerklärung nur ein Name durch einen andern verdeutlicht (übersetzt) wird, z. B. Botanik = Pflanzenkunde. Erkläre so: Vorteil, Geschichte, Schauspiel, Großhändler. Eine wirkliche Definition muß immer eine Realdefinition sein.

Genetische Definitionen sind solche, welche das Entstehen eines Gegenstandes anzeigen.

Z. B. „Wenn wir einen allgemeinen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte

daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt, so heißt diese Erdichtung eine Fabel" (Lessing). Eine Mondfinsternis entsteht dadurch, daß die Erde zwischen Sonne und Mond tritt, daß sie dem letzteren das Licht der ersteren entzieht (Aristoteles). Kreis ist die krummlinige Figur, welche entsteht, wenn sich ein Punkt um einen andern Punkt in stets gleicher Entfernung so lange bewegt, bis er wieder zum Anfangspunkte der Bewegung gelangt ist. Erkläre genetisch Cylinder, Tau, Umlaut, Quadrat, Überschwemmung, Schnee, Wind 2c.

„Wenn man das Wesen oder den Begriff eines Dinges erkennt, so erkennt man nicht nur das, was dieses Ding an sich ist, sondern auch, welche wesentlichen Beziehungen und welchen Zusammenhang mit andern Dingen es hat. In dieser Weise die Dinge betrachten, von einem niederen Genus zu dem höheren aufsteigen und, da wir in dem höheren Genus auch die Begründung des niederen finden, den Grund der Dinge und schließlich den Urgrund aller Dinge erforschen, heißt philosophieren. Das Philosophieren ist daher die höchste Thätigkeit des Denkens, denn die Philosophie will das Wesen der Dinge, ihre Stellung im All und ihre Beziehung zum Absoluten, d. i. zu Gott und dadurch Gott selbst erkennen. In Gott hat der Geist das Ziel seines Forschens erreicht, er ist an den Schranken des Denkens angelangt.

Im gewöhnlichen Sprachgebrauche werden Vorstellung, Beschreibung, Erklärung, Begriff nicht klar geschieden. Die Wissenschaft muß dagegen streng scheiden: Vorstellung ist das Bild einer Sache, wie ich es in meinem Geiste habe; wenn ich es in Worten darstelle, gebe ich eine Beschreibung; gehe ich zugleich auf das Innere der Sache ein, ohne jedoch das Wesen zu erschöpfen, so gebe ich eine Erklärung; erkenne ich das Wesen der Sache den Forderungen der Logik gemäß nach allen Seiten, so habe ich den Begriff derselben; die Darstellung desselben in Worten ist die Definition. Individuen und alles Individuelle läßt sich nur beschreiben, bei Persönlichkeiten sagt man charakterisieren." (Rumpel.)

Für den Unterricht ist zu beachten: Die Begriffe treten heller in das Bewußtsein als die bloßen Vorstellungen, dauern vermöge der innigen Verschmelzung ihrer gleichartigen Elemente länger und fester fort und sind daher ein Mittel, die Vorstellungen vollkommener festzuhalten und leichter zu reproducieren. Sie dienen aber auch dazu, das Denken fruchtbar, d. h. zu einem klar unterscheidenden und sicher erkennenden zu machen; endlich bewirken sie, daß wir neue Anschauungen leichter, klarer, vollständiger und genauer bilden.

„Die fertigen Begriffe stehen immer gleichsam auf dem Sprunge, in neue Wahrnehmungen einzutreten, und vermitteln so zugleich die Beobachtung des Neuen, während der ohne Begriff Anschauende nichts eigentlich beobachtet (mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt), sondern alle seine Kraft auf das bloße, ungesuchte Wahrnehmen verwendet und verwenden muß. Daher sieht der Arzt am Krankenbette mehr als der Nichtarzt, denn er sieht mit Hülfe der fertigen Krankheitsbegriffe, und der gebildete Musiker faßt ein neues Tonstück viel genauer und richtiger auf als der musikalische Laie, weil jener mit bereits klaren Tonbegriffen hört. Das Talent der Beobachtung liegt also in den fertigen Begriffen, wie auch der „Sachverständige" seine Einsicht diesen Begriffen verdankt." (Dreßler.)

Man sorge daher für vollkommene und zahlreiche Anschauungen, wiederhole sie häufig, stelle sie nach ihrer Gleichartigkeit zusammen, um so zuerst richtige niedere und dann höhere Begriffe zu bilden.

## II. Von den Urteilen.

1) Das Denken in seiner einfachsten Gestalt ist ein Urteilen und ist nicht möglich ohne Urteilen, wie umgekehrt das letztere nicht möglich ist ohne Denken; deshalb kann Denken und Urteilen im Sinne der Logik für gleichbedeutend genommen werden. (Vergl. S. 29, b.)

Das Urteilen oder Denken besteht darin, daß unser Geist etwas als ein Selbständiges fixiert, zum Subjekt macht, um von ihm etwas, was er als ein Besonderes an ihm unterscheidet, auszusagen (Prädikat); Subjekt wird ein Wort nur dadurch, daß ich etwas von ihm prädiciere, Prädikat wird ein Wort nur in seiner bestimmten Beziehung zum Subjekt genannt. Das Urteil ist also diejenige Gedankenform, durch welche etwas von einem Subjekte prädiciert wird.

„Die Urteile sagen teils aus, welche Teilbegriffe (Ur=Teile) ein Begriff enthält, oder im Vergleich mit einem andern nicht enthält, teils lehren sie den Zusammenhang der Begriffe erkennen, indem sie darlegen, daß mit dem Denken eines Begriffs das Mitdenken gewisser anderer notwendig verbunden, wieder anderer nicht verbunden ist. Urteile sind daher Formen der Verknüpfung oder Trennung der Begriffe, durch welche uns die Verhältnisse derselben zu ihren Teilen und zu einander zum Bewußtsein kommen.“ (Drobisch.) — Grammatisch heißt das Urteil Satz. Das Subjekt als das Selbständige muß stets ein Substantivum, oder ein zum Substantiv erhobenes Wort oder Satzglied, das Prädikat stets ein Verbalbegriff sein. Wie das Urteil die Form ist, in welcher sich allein das Denken vollzieht, so ist der Satz die Form, in welcher alles Sprechen geschieht. Niemand kann einen Gedanken aussprechen, ohne ihn in die Form eines Satzes zu bringen. Darum ist das einzelne Wort eines Kindes, wenn es nicht bloß ein nachgesprochenes ist, ein angestrebter Satz, der leicht ergänzt werden kann. Ebenso ist die Interjektion ein angestrebter Satz. Subjekt und Prädikat kann in einem einzigen Worte enthalten sein, z. B. Gieb = Du sollst geben.

„Wir haben viele Sätze und Urteile, in denen nur Zufälliges oder Unwesentliches vom Subjekt ausgesagt wird, was in Wirklichkeit von großer Wichtigkeit sein kann, z. B. der Knabe hat das Bein gebrochen; der Mann ist ertrunken. Aber über das eigentliche Wesen des Knaben 2c. wird dadurch nichts ausgesagt. Wir müssen daher einen Unterschied machen zwischen dem logischen Urteile und dem grammatischen Satze. In dem logischen Urteile wird etwas ausgesagt, was in dem Wesen des Subjekts liegt und also sein Wesen darlegt und entfaltet. Dies geschieht auch durch das negative Urteil, welches von dem Subjekte das abhält, was ihm nicht zukommt. Subjekt und Prädikat sind die Materie des Urteils, die Form desselben besteht in der Art, wie das Verhältnis zwischen Subjekt und Prädikat gedacht wird.“ (Rumpel.)

Die allgemeinsten Grundlagen für die Aussage über das Subjekt sind nach den Kategorieen des Aristoteles:

a. die Substanz: der Hund ist ein Tier;
b. die Zahl: die Zwillinge sind zwei Sterne;
c. die Eigenschaft: Gott ist gut;
d. die Beziehung (Relation) der einzelnen Bestimmtheiten zu einander: Herr, Knecht; Eltern, Kinder; zwiefach, doppelt; größer, am größten;
e. der Raum: hier, dort ꝛc.;
f. die Zeit: heute, jetzt ꝛc.;
g. das Thun und Leiden: loben, gelobt werden ꝛc.;

2) Es kann im Prädikate stets nur ein Einzelnes oder Besonderes vom Subjekte ausgesagt werden, nicht alles, was in demselben enthalten ist; denn es gehören sehr viele Prädikate dazu, um das Wesen des Subjekts zu erschöpfen. Darum zeigt sich das gute Denken darin, daß von dem Subjekte das, was gerade nötig ist, ausgesagt wird.

Man kann daher nicht das Wesen des Urteils in der Formel: Subjekt = Prädikat (S = P) ausdrücken; denn aus dieser Formel würden nur Tautologieen entstehen (der Mensch ist Mensch).

Es läßt sich dafür nicht anführen, daß man sagt: Menschen sind Menschen, Kinder sind Kinder, denn in diesen Fällen hat das Prädikat eine andere Bedeutung als das Subjekt, z. B. Menschen sind Menschen = Menschen sind irrende und schwache Wesen. Kinder sind Kinder, d. h. leichtsinnige und unverständige Wesen, sie sind kindisch (Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant). Je mehr ich von einem Subjekte Urteile fälle, desto mehr lerne ich es kennen, indem die Urteile immer neue Seiten von dem Wesen des Subjekts aufschließen.

3) In betreff der Form teilt man nach Kant die Urteile nach den vier Kategorieen (A 12, S. 119) der Qualität, Quantität, Relation und Modalität ein.

Nach der Qualität sind die Urteile:

a. bejahende (affirmative, positive), wenn dem Subjekte das Prädikat zugesprochen wird: Alle Körper haben Ausdehnung. Der Mond bewegt sich um die Erde. Die Zeit ist edel;

b. verneinende (negative), wenn dem Subjekte das Prädikat abgesprochen wird: Dieses Haus ist nicht groß.

Verneinende Urteile entstehen dann, wenn ein anderes vorliegt, das sich auf denselben Punkt, um den es sich handelt, bezieht und dies im Gegensatz zu unserer Erkenntnis oder Überzeugung bejaht.

c. Unbestimmte (unendliche, limitierende), wenn das Prädikat ein negativer Begriff ist: Der Mensch ist unsterblich.

„Den Unterschied zwischen verneinenden und unbestimmten Urteilen erkennt man deutlich in den Fällen, wo das Prädikat in Kopula und Attribut aufgelöst ist; im verneinenden wird die Kopula, im unbestimmten das Attribut negiert; Cajus non est sapiens (Cajus ist nicht weise); Cajus est non sapiens, Cajus ist nicht weise (unweise). Im gewöhnlichen Sprachgebrauch haben die unbestimmten Urteile, weil man bei ihnen mit dem Gedanken gewöhnlich innerhalb des Kreises bleibt, in dem man sich befand, durch den Gegensatz des Ausgesagten eine größere Bestimmtheit, als sie ursprünglich haben, und fast immer positiven Sinn, da das Positive um so näher liegt, je

enger die Aussage begrenzt ist. „Er ist undankbar“ sagt mehr als: „Er ist nicht dankbar“. Vergl. unedel, unschön, ungeschickt. In der Wissenschaft braucht man die beiden Formen des negativen und limitierenden Urteils, um scharfe Unterschiede zu machen: Deus non potest peccare ist ein verneinendes Urteil; welches aussagt, daß Gott unmöglich sündigen kann; von den ersten Menschen wird aber gesagt: Possunt non peccare; das ist ein limitierendes Urteil, welches aussagt: Es ist möglich, daß sie nicht sündigen, und man schließt: Hätten sie nicht gesündigt, so wäre das posse non peccare zu dem non posse peccare geworden.“ (Rumpel.)

4) Nach der Quantität sind die Urteile:

a. singuläre (individuelle), wenn das Subjekt ein Individuum ist: Dieser Baum blüht;

b. partikuläre (besondere), wenn das Subjekt eine Mehrheit bezeichnet: Manche Tiere werden gezähmt. Viele Menschen sind roh;

c. universelle (allgemeine), wenn das Subjekt alle Dinge seiner Gattung umfaßt: Der Mensch ist sterblich. Die Menschen sind sterblich. Alle Menschen sind sterblich. Kein Mensch ist ganz sittlich.

Auf die Quantität kommt bei der Kritik der Urteile viel an; denn alles, was von der Gattung ausgesagt wird, gilt auch von der Art und dem Individuum, und alles, was von dem Allgemeinen ausgesagt wird, gilt auch von dem Besonderen, nicht umgekehrt. Quantitativ scheinbar allgemeine Urteile sind oft nur besondere, z. B. Der Reiche ist nicht glücklich; Genuß ist nicht sündhaft; Lust bringt Leid; Borgen macht Sorgen 2c.

Das Denken des Menschen beginnt mit dem singulären Urteil; denn dieses und das partikuläre gehen aus sinnlicher Anschauung und Erfahrung hervor; das universelle ist ein philosophisches Urteil, das nicht durch Erfahrung, sondern durch einen Schluß aus dem Wesen des Subjekts gewonnen wird.

Wenn man Quantität und Qualität der Urteile zugleich betrachtet, so erhält man:

a. allgemein bejahende Urteile: Alle Vögel legen Eier;

b. allgemein verneinende: Kein Körper wird von zwei geraden Linien eingeschlossen;

c. partikulär bejahende: Einige Dreiecke sind gleichseitig;

d. partikulär verneinende: Einige Menschen sind nicht gelehrt.

Nach den scholastischen Versen:

Asserit A, negat E, verum generaliter ambo,
Asserit J, negat O, sed particulariter ambo.

bezeichnet man in der Logik das allgemein bejahende Urteil mit A, das allgemein verneinende mit E, das besonders bejahende mit J, das besonders verneinende mit O.

5) Nach der Relation sind die Urteile:

a. kategorische (unbedingte). In ihnen wird das Prädikat unbedingt dem Subjekte beigelegt: Der Mensch ist bildungsfähig;

b. hypothetische (bedingte), wenn das Prädikat unter einer Bedingung dem Subjekte beigelegt wird: Wenn das Glas gerieben

wird, entwickelt es Elektricität. Das Eisen schmilzt erst, wenn es sehr stark erhitzt wird. Nur durch Übung erstarkt der Leib.

Das hypothetische Urteil ist immer aus zwei Urteilen zusammengesetzt. Dasjenige, aus welchem das andere folgend oder durch welches das andere bedingt gedacht wird, heißt Vordersatz, Voraussetzung, Bedingung, Grund (hypothesis, antecedens, prius); dasjenige aber, welches als folgend aus dem Vordersatze, oder als bedingt durch die Bedingung gedacht wird, heißt Nachsatz, Folge, Bedingtes (thesis, consequens, posterius). Das Verhältnis des Vordersatzes zum Nachsatze, wonach dieser aus jenem folgt, heißt Abfolge, Konsequenz.

„Die sprachliche Form der hypothetischen Urteile ist gewöhnlich: „Wenn — so" (Konsekutivpartikeln), oder „unter der Bedingung — so"; aber oft haben sie auch ganz die Form der kategorischen Urteile: Der Bußfertige allein findet Gnade. Nur durch Übung wird der Leib stark. — Es wird nun ein hypothetischer Satz mit einem kategorischen in diesen Urteilen verbunden: Wenn der Sommer warm ist, so wird der Wein süß. Aber es können auch zwei hypothetische Sätze in einem hypothetischen Satze verbunden werden: Angenommen, daß der Mensch, wenn er will, auch kann, so ist ihm, wenn er in Versuchung kommt, auch Widerstand möglich. — Bedingung ist ein Urteil, welches ich in der Absicht ausspreche, um ein anderes davon abhängen zu lassen und zwar in der Weise, daß das zweite Urteil nur dann und insoweit gilt, wenn und wie weit das erste gilt, so daß also das zweite ohne jenes andere nicht gedacht werden kann, und das erste für dasselbe die notwendig zu erfüllende Bedingung (conditio, sine qua non) bildet. Die Bedingung ist etwas Subjektives, etwas von einem Subjekt beliebig Angenommenes oder Vorausgesetztes, wobei die Annahme so willkürlich sein kann, daß das Subjekt selbst deutlich aussagt, daß die Wirklichkeit nicht der Annahme entspricht. Wer z. B. sagt: „Wenn ich etwas hätte, so würde ich es dir geben", läßt merken, daß er nichts habe. Wenn die Bedingung das aussagt, wovon in Wirklichkeit das Bedingte abhängt, dann nähert sich der hypothetische Satz dem Causalsatz, so daß der Unterschied oft nicht groß ist, ob ich sage, „wenn" oder „weil"; aber ein Unterschied ist doch vorhanden, z. B. Wenn es regnet, wächst das Gras. Weil es regnet, wächst das Gras. Wenn drückt eine Bedingung aus, ohne welche nach meiner Annahme das Bedingte nicht sein kann; weil die Ursache oder die Sache, aus welcher eine andere, die Wirkung, nach der Erfahrung hervorgeht. Grund, Beweggrund (Motiv) ist der Gedanke, auf welchen sich ein anderer, die Folge stützt, oder der Gedanke, aus welchem etwas erkannt wird. Ursache und Wirkung gehen also auf das objektive Causalitätsverhältnis, Grund und Folge auf das subjektive, in Gedanken aufgefaßte. Veranlassung ist der äußere Anstoß, den eine Sache erhält, damit das in ihr innerlich Begründete in die Erscheinung tritt." (Rumpel.)

c. Disjunktive Urteile sind die Urteile, nach der Relation betrachtet, wenn das Subjekt im Verhältnis zu seinen sich gegenseitig ausschließenden Teilen dargestellt wird: Alle Winkel sind entweder rechte oder stumpfe oder spitze.

Es ist dabei darauf zu achten, daß 1) alle Glieder aufgezählt werden und 2) daß alle von demselben Teilungsgrunde abgeleitet sind (A. 16, S. 121).

Beurteile darnach: Alle Dreiecke sind entweder rechtwinkelige oder spitzwinkelige. Alle Dreiecke sind entweder gleichseitig oder rechtwinkelig oder stumpfwinkelig. Die Münzen sind entweder goldene oder preußische oder ungültige.

Das disjunktive Urteil kann die logische Einteilung (Division) enthalten. Die reine Mathematik ist teils Arithmetik, teils Geometrie, teils Trigonometrie. Die Geographie ist teils mathematische, teils physikalische, teils politische Geographie.

In manchen Fällen will man bloß zwei sich gegenseitig ausschließende Fälle statuieren, obwohl es an sich betrachtet mehrere giebt, so in dem: Aut Caesar aut nihil. Siegen oder sterben. Man sagt dann: Ein Drittes giebt es nicht (Tertium non datur). Solche disjunktive Urteile stellt man oft paarweise neben einander, so daß jedes Paar nach einem besondern Teilungsgrunde geteilt ist: Jung und Alt, Mann und Weib, Groß und Klein, Reich und Arm 2c.

6) Nach der Modalität betrachtet man die Urteile, wenn man auf den Grad der Gewißheit sieht, mit welcher ein Urteil ausgesprochen wird. Man unterscheidet:

a. problematische Urteile, welche die Möglichkeit aussprechen: Rom kann fallen;

b. assertorische Urteile, welche die Wirklichkeit ausdrücken: Rom ist gefallen;

c. apodiktische (beweisende) Urteile, welche die Notwendigkeit aussagen: Rom mußte fallen.

In der Modalität haben wir die Stufen, auf welchen sich das Erkennen bewegt. Unser Forschen geht in vielen Fällen davon aus, daß wir etwas als möglich annehmen; Beobachtung und Erfahrung führen uns dazu, zu erkennen, daß etwas wirklich so ist; endlich gelangen wir durch wissenschaftliches Denken dahin, die Notwendigkeit zu erkennen; dann haben wir ein innerlich begründetes Urteil, das ist aber ein Schluß; denn nur auf dem Wege des Schlusses können wir ein apodiktisches Urteil fällen.

Man kann jedes Urteil sowohl nach seiner Qualität, Quantität, Relation und Modalität betrachten. Z. B. „Dieser Mann kann sterben, wenn er von einem ungeschickten Arzte behandelt wird" ist singulär, affirmativ, problematisch, hypothetisch. Aber es kommt dem Redenden immer nur auf eine Kategorie an. Wenn ich die Urteile nach ihrer Qualität und Quantität betrachte, so betrachte ich sie an sich (objektiv); die diesen Kategorieen angehörigen Urteile sind daher die einfachsten Gedankenformen. Betrachte ich die Urteile nach Relation und Modalität, so spreche ich als denkendes Subjekt mein subjektives Verhältnis zu dem Urteil aus; daher sind diese Gedankenformen schwieriger und künstlicher.

7) Die formale Wahrheit der Urteile wird von der Logik an drei Denkgesetze, allgemeine Principien, geknüpft.

a. Das Princip der Identität, A = A. Wird der Begriff A gesetzt, so ist er nichts anderes als A. Zu diesem Princip treibt uns die Überzeugung von der beharrlichen Natur der Dinge, z. B. der Begriff „Fuchs“ soll als „Fuchs“ in eigentlicher Bedeutung des Wortes, nicht in metaphorischer als Fuchs, d. i. rotes Pferd, oder als listiger Mensch genommen werden.

b. Das Princip des Widerspruchs (Principium contradictionis): Ein und derselbe Begriff kann nicht das Nämliche sein und auch nicht sein. Wenn einem A das Prädikat B beigelegt, sodann in demselben Sinne dem A das Prädikat B abgesprochen wird, so stehen diese beiden Urteile im Widerspruch, und eins muß ungültig sein, nämlich dasjenige, welches gegen das Princip der Identität verstößt und also eine contradictio in adjecto enthält. Nach diesem Princip darf man nicht denken, ein Ding sei rot und auch nicht rot.

Schon bei Begriffen wird ein solcher Widerspruch fühlbar, z. B. hölzernes Eisen, Messer ohne Heft, welchem die Klinge fehlt. Zuweilen ist jedoch der Widerspruch nur sprachlich und scheinbar, indem nicht ein und dieselbe Beziehung das Ganze bestimmt, z. B. Spitzkugel. Darauf beruht die rhetorische Figur des Oxymoron: die schweigende Flur predigt; geschäftiger Müßiggang; Concordia discors. Beurteile: Langsam eilten die Reiter dahin. Der Gelehrte ist unwissend.

c. Das Princip des ausgeschlossenen Dritten (Principium exclusi tertii oder Tertium non datur). Es besagt, daß kontradiktorisch entgegengesetzte Urteile (A ist B, A ist nicht B) nicht beide falsch sein können. Ist das eine falsch, so ist das andere richtig. Ein drittes mittleres Urteil giebt es nicht; z. B. Dieser Mensch ist entweder schuldig oder nicht schuldig.

Auf diese Principien kann man die Einteilung der Urteile nach der Modalität gründen. Das assertorische Urteil beruht auf der Erkenntnis der Identität (A ist A, A ist nicht B), das problematische beruht darauf, daß weder es selbst, noch sein Gegenteil Widersprüche enthält (kann sein, kann auch nicht sein), das apodiktische beruht darauf, daß der Versuch, das entgegengesetzte Urteil zu bilden, auf Widerspruch und Unmöglichkeit führt (muß sein, kann nicht sein).

## III. Von den Schlüssen.

1) Die meisten Urteile glauben wir nur auf Grund anderer Thatsachen oder Annahmen, aus denen sie, wie man sagt folgen. Folgern heißt aus einem Urteil ein anderes ableiten, das dieselben Begriffe, aber in einer neuen Form enthält. Diese neue Form darf aber nicht nur in sprachlicher Beziehung neu sein. Die Sätze: Kein Mensch ist unsterblich, denn niemand ist vom Tode ausgenommen, sind keine Folgerung, sondern nur eine sprachliche Abänderung desselben Gedankens. Dagegen lassen sich Folgerungen ziehen durch Äquipollenz, Subalternation, Opposition, Konversion und Kontraposition der Urteile.

a. Äquipollenz (Gleichgeltung der Urteile): Jedes verneinende Urteil kann in ein Urteil mit bejahender Form verwandelt werden, wenn die Verneinung mit dem Prädikate verbunden wird, z. B. Kein Tier ist moralisch; jedes Tier ist ein nicht moralisches Wesen. Ebenso kann die Folgerung aus dem bejahenden Urteil ein verneinendes machen: Alle Menschen sind endlich; kein Mensch ist ein nicht-endliches Wesen.

b. Subalternation (Unterordnung): Ein besonderes Urteil ist dem allgemeinen, das sich von ihm nur in der Quantität unterscheidet, untergeordnet (subalterniert). Z. B. Alle Vögel legen Eier, folglich auch: Einige Vögel legen Eier. Man kann aber auch von der Ungültigkeit des untergeordneten Urteils auf die Ungültigkeit des allgemeinen Urteils schließen. Wenn z. B. „Einige Säugetiere haben Federn" falsch ist, so ist auch falsch: „Alle Säugetiere haben Federn." Von der Gültigkeit des untergeordneten Urteils kann man aber nicht auf die Gültigkeit des allgemeinen schließen, z. B. Einige Menschen sind lasterhaft. Daraus folgt nicht: Alle Menschen sind lasterhaft.

c. Opposition (Entgegensetzung): Die Urteile: A ist B, und A ist nicht B sind kontradiktorisch entgegengesetzt. Berücksichtigt man nun noch die Quantität, so ist dem Urteile: Alle A sind B (alle Tiere haben willkürliche Bewegung) nicht bloß entgegengesetzt das Urteil: Alle A sind nicht B (alle Tiere haben nicht willkürliche Bewegung, der konträre Gegensatz), sondern auch das besonders verneinende (einige Tiere haben nicht willkürliche Bewegung).

d. Konversion (Umkehrung) ist die Vertauschung von Subjekt und Prädikat. Ein allgemein bejahendes Urteil läßt sich meist nur verändert umkehren, weil das Prädikat meist einen weiteren Umfang hat, z. B. Alle Vögel legen Eier. Umgekehrt nur: Einige Eier legende Wesen sind Vögel. Alle Krankheiten sind unangenehm. Einiges Unangenehme sind Krankheiten.

Ein besonders bejahendes Urteil läßt sich unverändert umkehren: Manche Frauen sind Schriftsteller. Manche Schriftsteller sind Frauen.

Ein allgemein verneinendes Urteil kann unverändert umgekehrt werden: Kein Müssiggänger kennt den Wert der Zeit. Keiner, der den Wert der Zeit kennt, ist ein Müssiggänger. Wo nichts zur gehörigen Zeit geschieht, da ist keine Ordnung. Wo keine Ordnung ist, geschieht nichts zur gehörigen Zeit.

e. Kontraposition ist die Umkehrung (Konversion) verbunden mit Veränderung der Qualität des gegebenen Urteils. Man verwandelt das gegebene durch Äquipollenz in ein entgegengesetztes und kehrt dieses um, z. B. Mancher Genuß ist nicht erlaubt, also Nichterlaubtes (Unerlaubtes), folglich ist manches Nichterlaubte ein Genuß. Alles Wirkliche ist zugleich möglich. Was nicht möglich ist, kann auch nicht wirklich sein.

2) Schließen heißt ein Urteil aus mehreren Urteilen ableiten. Der Schluß ist eine Folgerung nach der logischen Notwendigkeit, daß alles, was von dem Allgemeinen ausgesagt wird, auch von dem ihm angehörigen Besonderen gilt. Der Schluß ist also diejenige Gedankenform, durch die ich etwas Besonderes aus dem ihm angehörigen Allgemeinen ableite. Der Name Schluß rührt davon her, daß die in ihm vorkommenden Urteile an einander angeschlossen werden.

Der Zweck des Urteilens ist, das Wesen des Subjekts kennen zu lernen; der Zweck des Schlusses ist, diese Erkenntnis innerlich zu be-

gründen, oder den notwendigen Zusammenhang des Allgemeinen und Besonderen zu erkennen, das ist das wahrhaft philosophische Erkennen.

3) Nur solche Urteile können durch einen Schluß bewiesen werden, in denen vom Subjekt etwas ausgesagt wird, was in dem allgemeinen Wesen desselben begründet ist.

Urteile, die keine eigentlich logischen sind, z. B. der Knabe hat das Bein gebrochen, können nicht logisch oder durch einen Schluß, sondern nur durch einen thatsächlichen Nachweis bewiesen werden. Ebenso können nur logische Urteile durch einen Schluß bewiesen werden, welche von einem allgemeinen abgeleitet werden können, die also etwas Besonderes enthalten.

Ganz allgemeine Urteile, die nicht aus andern abgeleitet, also nicht logisch bewiesen werden können, die aber allgemein als richtig anerkannt werden müssen, heißen Axiome, oder Principien, Grundsätze, weil sie uns unmittelbar gewiß sind, z. B. der Satz der Identität 2c.

Hypothesen sind allgemeine, vorläufige Annahmen, aus denen bekannte Thatsachen ihre Erklärung finden. Fast alles, was jetzt geltende, erklärende Theorie ist, war einst Hypothese, z. B. Bewegung der Erde um die Sonne, Lehre von der Gravitation, von der Undulation des Lichts 2c. „Hypothesen sind die Brücken aus dem Chaos der Kenntnisse in die gebildete Welt der Erkenntnis, Versuche, zu organisieren, unumgänglich bei allen Anfängen der Wissenschaft.“ (K. v. Raumer.) Wodurch unterscheidet sich die Hypothese von der Fiktion? Postulate sind konstruktive Forderungen, deren Möglichkeit unmittelbar einleuchtet, z. B. Zwischen zwei Punkten eine gerade Linie zu ziehen. Das Lemma ist ein Satz (Hülfssatz), den ich als in einer andern Wissenschaft bewiesen für jetzt herübernehme.

4) Der Schluß als Ableitung eines besondern Urteils aus einem allgemeinen enthält notwendig zwei Urteile, das allgemeine und das besondere, die meist auch in zwei Sätzen ausgesprochen werden:

| | | |
|---|---|---|
| Da alle Menschen sterblich sind, | oder: | Alle Menschen sind sterblich, |
| so ist auch Cajus sterblich; | | folglich auch Cajus. |

Aber in dem „so auch“ oder „folglich auch“ ist, wenn man genauer zusieht, ein drittes Urteil enthalten, nämlich dies, daß das abgeleitete Urteil notwendig ein richtiges sein muß, weil sein Subjekt in dem Subjekt des allgemeinen Urteils mit eingeschlossen ist. Die Logik lehrt daher, daß der vollständige Schluß (Syllogismus) aus drei Urteilen oder Sätzen besteht. Diese sind:

a. Der Obersatz (propositio major), welcher das allgemeine Urteil enthält: Alle Menschen sind sterblich.

b. Der Untersatz (propositio minor), welcher die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine enthält: Cajus ist ein Mensch. Diese beiden Sätze heißen Vordersätze, Prämissen (enuntiationes praemissae), sie enthalten die Materie, den Stoff des Schlusses, d. h. sie sind die Gründe, der Schlußsatz ist die Folge.

c. Der abgeleitete Satz, der Schlußsatz (conclusio): Folglich ist Cajus sterblich. Der Schlußsatz kann keinen neuen Begriff (terminus) enthalten. Die im Schlußsatze stattfindende Verbindung der Begriffe nennt man die Form des Schlusses.

Diese drei Akte, die zu einem Schlusse gehören, unterscheidet man nur in der Logik künstlicher Weise, in Wirklichkeit wird die Subsumtion mit der Konklusion stillschweigend in einen Satz zusammengezogen: Alle Menschen sind sterblich, folglich ist auch Cajus sterblich. Der allgemeine Satz (der Obersatz) kann mit einer kausalen Konjunktion vorangehen oder folgen: Da (weil) alle Menschen sterblich sind, so ist auch Cajus sterblich, oder: Cajus ist sterblich, weil alle Menschen sterblich sind. Ja die allgemeinen Urteile sind meist so bekannt, daß man sie häufig nicht mehr vollständig anführt, sondern nur durch einen Zusatz, der den begründenden Begriff enthält, kurz andeutet, so daß aus den drei Sätzen ein einziger zusammengedrängter (prägnanter) Satz entsteht: Cajus ist als Mensch sterblich. Dieses „als Mensch", gleichbedeutend mit „weil er ein Mensch ist", ist der eigentlich begründende Begriff. Dieser begründende Begriff, terminus medius (**Mittelbegriff**) genannt, ist in den ausgeführten Schlüssen den beiden Prämissen gemeinschaftlich und enthält den Grund ihrer Verbindung. Das Prädikat des **Obersatzes** (prop. major) (sterblich) heißt terminus major (**Oberbegriff**); er ist zugleich Prädikat des Schlußsatzes. Das Subjekt des Untersatzes (prop. minor) (Cajus) heißt terminus minor (**Unterbegriff**); er ist zugleich auch Subjekt des Schlußsatzes. Der term. medius, der Subjekt des Obersatzes und Prädikat des Untersatzes ist, steht also in der Mitte zwischen dem term. major und t. minor, so daß er sie verbindet und es durch seine Vermittelung möglich wird, daß ich mit Notwendigkeit den t. major dem t. minor beilege.

Jeder der drei termini kommt zweimal vor, aber der term. major nur als Prädikat des Ober- und Schlußsatzes, der t. minor nur als Subjekt des Unter- und Schlußsatzes, **der term. medius aber als Subjekt des Obersatzes und als Prädikat des Untersatzes**, und darin liegt seine begründende und vermittelnde Kraft:

Alle Menschen (t. medius) sind sterblich (t. major),
Cajus (t. minor) ist ein Mensch (t. medius),
also ist auch Cajus (t. minor) sterblich (t. major).

Der begründende Begriff (term. medius) kann in verschiedener Form auftreten. Vergleiche folgende Schlüsse und bilde sie schulmäßig: Mit aufrichtiger Selbsterkenntnis (term. med.) unterwarf sich Blücher der höheren Einsicht anderer. Cato wollte bei seiner unerschütterlichen Charakterfestigkeit (t. med.) lieber sterben, als sich seinen Gegnern ergeben. Held (t. med.) Ziethen fürchtete keinen Feind. Der gerechte (t. med.) Gott wird die Sünde bestrafen.

Die Logik nennt die Schlüsse, welche nicht die schulgemäße Form haben, **unvollständige** (abgekürzte, zusammengezogene oder versteckte) **Schlüsse**, **Enthymeme** (ἐνθυμήματα, weil man die Ausführung ἐν θυμῷ, im Geiste zurückhält).

Wie es abgekürzte Schlüsse giebt, so kann auch jede Prämisse und die Konklusion aus mehreren Sätzen bestehen, so daß man sich gewöhnen muß, aus der sprachlichen Form den logischen Inhalt auszusondern. Es kann ein großer Teil einer Abhandlung oder Rede die Prämissen entwickeln und daraus den Schluß ziehen. So ist z. B. der Richterspruch ein Schluß, in dem der betreffende Gesetzesparagraph der Obersatz, der Nachweis des Richters, daß

das vorliegende Verbrechen darunter gehört, der Untersatz und das Erkenntnis die Konklusion ist.

5) Die Gesetze für den regelmäßigen Schluß sind:

a. Von den beiden Prämissen muß wenigstens eine bejahend sein. Aus rein verneinenden Prämissen folgt nichts: Keine Tugend ist ein Laster, kein Geiz ist eine Tugend. Hier würde der Form nach folgen: Kein Geiz ist ein Laster. Das ist aber materiell falsch. Dagegen folgt das richtige: Jeder Geiz ist ein Laster, nicht aus den Prämissen, sondern nach III, 1 c, S. 131.

b. Wenigstens eine Prämisse muß ein universelles Urteil sein; denn aus rein partikulären Prämissen folgt nichts.

c. Der Schlußsatz hat die Natur des schwächeren Teils der Prämissen. Im Vergleich mit einem bejahenden ist das verneinende, im Vergleich mit einem allgemeinen das besondere Urteil der schwächere Teil.

6) Nach der Relation teilt man die Schlüsse in kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse, je nachdem der Obersatz ein kategorisches, hypothetisches oder disjunktives Urteil ist.

a. Kategorisch: Alle Menschen sind sterblich,
Cajus ist ein Mensch,
folglich ist Cajus sterblich.

b. Hypothetisch: Wenn es regnet, wird es naß;
nun regnet es,
folglich wird es naß.

Wenn zwei Dreiecke gleiche Grundlinien und gleiche Höhen haben, so sind sie gleich; nun sind sie aber gleich, folglich haben sie gleiche Grundlinien und gleiche Höhen. (Auch: nun haben diese Dreiecke gleiche Grundlinien und gleiche Höhen, folglich sind sie gleich, oder: Nun sind diese Dreiecke aber nicht gleich, folglich haben sie auch nicht gleiche Grundlinien rc.) Nur solche Bedingungen können den Obersatz eines Schlusses bilden, die einen allgemeinen, unbezweifelt wahren Gedanken enthalten, denn wenn dies nicht der Fall ist, so läßt sich nichts daraus schließen. Darum läßt sich der Bedingungssatz auch in ein kategorisches Urteil zusammenfassen: Wer atmet lebt rc.

c. Disjunktiv: Alle Winkel sind entweder stumpfe, oder rechte, oder spitze;
dieser Winkel ist weder ein rechter, noch ein stumpfer, folglich ist er ein spitzer. (Oder: Dieser Winkel ist ein spitzer, folglich ist er weder ein rechter noch ein stumpfer.)

Auch der disjunktive Schluß ist seinem Wesen nach nicht vom kategorischen unterschieden. Da nämlich im Obersatze, dem disjunktiven Urteile, dem Subjekte verschiedene Prädikate beigelegt werden, von denen jedes alle andern ausschließt, so müssen natürlich im Untersatze alle Prädikate des Subjekts bis auf eins in diesem besondern Falle ausgeschieden werden, so daß dann dieses eine im Schlußsatz als allein richtig sich ergiebt. Erkläre die zweite Form!

Besteht der disjunktive Obersatz aus zwei Gliedern, so nennt man ihn Dilemma (zwiefache Annahme): Wenn Gott uns täuschen könnte, müßte er entweder die Wahrheit nicht wissen, oder sie uns nicht offen-

baren wollen; nun ist das Erste nicht möglich, wegen seiner Allwissenheit, das Zweite nicht wegen seiner Güte; also kann uns Gott nicht täuschen.

Der mit dem Dilemma gebildete, in der Polemik viel gebrauchte Schluß heißt der Hörnerschluß (Syllogismus cornutus), weil die beiden Glieder des Obersatzes sich wie Hörner gegen den Feind wenden.

Besteht der Obersatz aus drei oder mehreren Gliedern, so heißt er Trilemma oder Polylemma.

Berühmt ist der mit einem Trilemma gebildete hypothetisch-disjunktive Schluß, mit dem Leibniz seinen Optimismus (die Lehre von der besten Welt) bewiesen hat: Wenn unsere „Welt nicht die beste wäre, so hätte Gott eine bessere entweder nicht gekannt, oder nicht schaffen wollen, oder nicht schaffen können. Nun ist der erste Fall unmöglich wegen seiner Allwissenheit, der zweite wegen seiner Allgüte und der dritte wegen seiner Allmacht. Also ist unsere Welt die beste."

Natürlich entsteht ein Fehlschluß oder Trugschluß, wenn in dem disjunktiven Obersatz nicht alle Glieder, die möglich sind, aufgeführt werden. Da sich dies nicht immer leicht erkennen läßt, so werden disjunktive Schlüsse öfter zu Sophismen (absichtlichen Trugschlüssen) verwandt, z. B. Wenn das Gebet notwendig und nützlich wäre, so könnte es dieses sein, entweder weil Gott nicht allwissend wäre, und man ihm erst seine Bedürfnisse offenbaren müßte; oder weil er nicht gütig wäre, und man ihn erst erweichen müßte; oder weil er veränderlich wäre, und man so Gottes Ratschlüsse dadurch umändern könnte. Nun aber ist alles dies gotteslästerlich. Also ist das Gebet nicht notwendig und nützlich. (Was fehlt?)

7) Die Logik hat, weil sie die äußere Form des Schlusses als etwas Wesentliches betrachtet, nach der verschiedenen Stellung des Mittelbegriffs (t. med.) vier Schlußfiguren unterschieden. Man bezeichnet dabei den Unterbegriff mit S, den Oberbegriff mit P, den Mittelbegriff mit M.

a. Erste Figur. Der Mittelbegriff ist Subjekt des Obersatzes und Prädikat des Untersatzes:

| | | |
|---|---|---|
| M = P | Alle Menschen sind sterblich, | Alle Sonnen leuchten, |
| S = M | Cajus ist ein Mensch, | Alle Fixsterne sind Sonnen, |
| S = P | folglich ist Cajus sterblich. | Alle Fixsterne leuchten. |

Diese Schlußfigur ist die Grundlage der ganzen Lehre vom Schlusse, denn ihre Schlüsse beruhen auf der Subsumtion, so daß das, was von der Gattung gilt, auch von der Art gilt.

b. Zweite Figur. Der Mittelbegriff ist Prädikat des Ober- und Untersatzes:

P = M Alle Raubtiere fressen Fleisch,
S = M kein Wiederkäuer frißt Fleisch,
S = P folglich ist kein Wiederkäuer ein Raubtier.

Diese Figur führt zum verneinenden Schlusse, welcher sowohl ein allgemeiner, als ein besonderer sein kann, je nachdem die verneinende Prämisse allgemein oder partikulär ist. Diese Schlüsse verhüten Irr-

tümer, berichtigen Annahmen und beschränken sie auf engere Kreise; aber für die Erkenntnis des Wirklichen bilden sie nur einen Durchgangspunkt.

c. Dritte Figur. Der Mittelbegriff ist Subjekt des Ober- und Untersatzes:

M = P Alle Pferde sind Einhufer,
M = S alle Pferde fressen Pflanzen,
S = P folglich einige Pflanzenfresser sind Einhufer.

d. Vierte Figur. Der Mittelbegriff ist Prädikat des Obersatzes und Subjekt des Untersatzes:

P = M Alle Salze sind Mineralien,
M = S alle Mineralien sind unorganisch,
S = P folglich einiges Unorganische ist Salz.

8) Die vier Schlußfiguren wurden wieder dadurch vervielfältigt, daß man jeden einzelnen Satz des Schlusses, den Ober-, Unter- und Schlußsatz, je nachdem er allgemein bejahend (bezeichnet nach II, 5 d. mit A), oder allgemein verneinend (E), oder partikulär bejahend (J), oder partikulär verneinend (O) war, betrachtete. Dadurch bildete man neue Schlüsse oder Schematen, z. B. AAA, AJJ, EAE, EJO 2c. Auf diese Weise unterschied man vierundsechszig Arten Schlüsse, von denen aber die Logik nur neunzehn für brauchbar hält, weil man zu Spitzfindigkeiten und Monstrositäten kam, die allem wirklichen Denken Hohn sprechen.

Zur bequemeren Bezeichnung dieser Formeln wendeten die Scholastiker seit dem 13. Jahrhundert dreisilbige Wörter an, in denen der Vokal der ersten Silbe den Obersatz, der der zweiten den Untersatz, der der dritten den Schlußsatz bezeichnete. Man sah bei der Wahl der Wörter natürlich nur auf die Vokale, nicht auf den Sinn, z. B. sagte man statt AAA Barbara, statt EAE celarent 2c. Diese Wörter, von denen jedes eine besondere Schlußweise bezeichnen sollte, wurden zum leichteren Behalten in folgende Verse gebracht:

Barbara, celarent primae (sc. figurae), darii ferioque;
Cesare, camestres, festino, baroco secundae;
Tertia grande sonans recitat: darapti, felapton;
Disamis et datisti, nec non bocardo, ferison;
quart' bamalip, calemes, dimatis, fesapo, fresison.

Bei Prüfungen fragte man kurz: Kannst du einen Schluß Barbara bilden? Wir geben einige Beispiele:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Bar- | Alle Verbrechen sind strafbar, | Ce- | Kein Wiederkäuer frißt Fleisch, |
| ba- | jeder Betrug ist ein Verbrechen, | sa- | alle Raubtiere fressen Fleisch, |
| ra. | also ist jeder Betrug strafbar. | re. | also ist kein Raubtier ein Wiederkäuer. |
| Ce- | Kein Mensch ist vollkommen, | Ba- | Alle Helden haben Mut, |
| la- | jeder Künstler ist ein Mensch, | ro- | Cajus hat keinen Mut, |
| rent. | also ist kein Künstler vollkommen. | co. | also ist Cajus kein Held. |

9) Trugschlüsse oder Sophismen heißen die Schlüsse, welche in der Absicht zu täuschen gebildet sind. Diese Absicht konnte man dadurch leicht erreichen, daß man einen unrichtigen Gedanken in die Form eines Schlusses kleidete, weil der logische Schluß wegen seiner

künstlichen Form nicht immer leicht zu durchschauen ist. Die Logik selber gab durch die falsche Erklärung des Urteils, das Subjekt gleich dem Prädikat, Anlaß zu einem Teile dieser falschen Schlüsse; denn wenn jene Erklärung des Urteils wahr ist, so ist der Schluß nichts anders als der mathematische Satz: Wenn zwei Größen einer dritten gleich sind, so sind sie selber gleich. Suche die Fehler in folgenden Schlüssen:

Die Palme ist ein Baum,
Der Schlagbaum ist ein Baum,
Also ist die Palme ein Schlagbaum.

Jeder Vogel hat zwei Füße,
Jeder Mensch hat zwei Füße,
Also ist jeder Mensch ein Vogel.

Kein Pferd ist ein Löwe,
Jeder Löwe hat vier Füße,
Also hat kein Pferd vier Füße.

Alt ist ein Beiwort,
Friedrich ist alt,
Also ist Friedrich ein Beiwort.

In vielen Trugschlüssen liegt der Fehler darin, daß das allgemeine Urteil, aus dem der Schluß abgeleitet werden soll, nur scheinbar ein allgemeines, in der That ein sehr unvollkommenes oder sehr ungenau ausgedrücktes ist, z. B. Was du nicht verloren hast, das hast du; Hörner (Frau, 1000 Thlr. 2c.) hast du nicht verloren: folglich hast du Hörner. Jemand sagte zum Diogenes: Was ich bin, bist du nicht; ich bin ein Mensch: folglich bist du kein Mensch.

Manche Urteile werden allgemein ausgesprochen, obgleich sie nur in gewisser Einschränkung, die jeder stillschweigend hinzufügt, wahr sind. Wer nun diese Einschränkung nicht macht und die wörtliche Form des Urteils festhält, kann daraus Sophismen herleiten: Den Ausspruch des Epimenides von Kreta: „Die Kreter sind immer Lügner, böse Tiere und faule Bäuche", führt Paulus Tit. 1, 12 an mit dem Urteil: „Dies Zeugnis ist wahr." Man machte daraus den Schluß: Der Kreter Ep. sagt: „Die Kreter sind Lügner." Wenn dies Zeugnis wahr ist, so ist auch Ep. ein Lügner, denn er ist ein Kreter; wenn aber Ep. ein Lügner ist, so ist sein Urteil über die Kreter nicht wahr, folglich reden die Kreter die Wahrheit; wenn aber die Kreter die Wahrheit reden, so sagt auch Ep. die Wahrheit, folglich ist sein Zeugnis wahr. Wenn aber dies Zeugnis wahr ist, so ist auch Ep. ein Lügner 2c. — und so geht die Schraube ohne Ende fort.

10) Gleichartige Schlüsse können zusammengesetzt, verkettet werden; wenn der Schlußsatz des ersten zur Prämisse des zweiten gemacht wird, so entsteht die Schlußkette.

1) Wer mäßig ist, bleibt gesund; der Weise ist mäßig; folglich bleibt der Weise gesund. 2) Wer gesund bleibt, ist nicht verstimmt; der Weise bleibt gesund; folglich ist der Weise nicht verstimmt. 3) Wer nicht verstimmt ist, ist glücklich; der Weise ist nicht verstimmt; also ist der Weise glücklich.

Der vorangehende Schluß heißt Vorschluß, der nachfolgende Nachschluß.

An die Schlußkette lehnt sich der Kettenschluß (Sorites, Häufelschluß), welcher die mittleren Schlüsse ausläßt und nur einen Schlußsatz zieht, der die beiden in der ersten und letzten Prämisse ausschließlich enthaltenen Begriffe mit einander verknüpft.

Wer klug ist, ist mäßig; wer mäßig ist, ist auch beständig; wer beständig ist, ist auch unverwirrt (nicht verstimmt); wer unverwirrt ist, ist ohne Traurigkeit; wer ohne Traurigkeit ist, ist glücklich; folglich ist der Kluge glücklich. (Seneca.)

Der Sorites ist sehr oft ein Trugschluß, namentlich wenn von einem Satze ausgegangen wird, der selbst des Beweises bedarf, z. B. der Weise ist tapfer: jeder Tapfere ist unerschrocken; jeder Unerschrockene besitzt Seelenruhe; wer Seelenruhe besitzt, ist glücklich; folglich ist der Weise glücklich. Dieses Vorausschicken einer Prämisse als allgemein geltend, obgleich sie erst des Beweises bedarf, nennt die Logik petitio principii und den durch einen solchen Fehler erhaltenen Beweis einen erschlichenen Beweis.

Der petitio principii sehr nahe kommt der Zirkelbeweis. Er findet statt:

a. wenn man aus einem unbewiesenen Satze einen identischen Schlußsatz entwickelt: die Seele ist einfach und unvergänglich; folglich unsterblich;

b. wenn man das aus einem Satze Erschlossene wieder zur Begründung dieses Satzes selbst anwendet: die Vögel finden ihre Heimat wieder, folglich haben sie Ortssinn; und weil sie Ortssinn haben, so finden sie ihre Heimat wieder.

11) Von Trug- und Fehlschlüssen führen wir an:

Gellius erzählt: Der Rhetor Korax sagte zu seinem Schüler Tisias, als er ihn entließ: „Du sollst mir nicht eher das Honorar bezahlen, als bis du deinen ersten Prozeß gewonnen hast.“ Tisias führte aber überhaupt keine Prozesse. Da verklagte ihn Korax und hoffte, auf jeden Fall sein Honorar zu bekommen. Er sagte vor Gericht: „Auf beide Weisen mußt du mir das Honorar geben, sowohl wenn gegen dich entschieden wird, als auch wenn für dich; denn wenn gegen dich entschieden wird, bist du mir das Honorar nach dem Urteil schuldig; wenn aber für dich entschieden wird, bist du mir das Honorar schuldig, weil du den Prozeß gewonnen hast.“ „Ich könnte“, sagte dagegen Tisias, „deine schwankende Annahme schon dadurch widerlegen, daß ich den Prozeß nicht selber führte, sondern ihn durch einen Anwalt führen ließ. Aber es macht mir der Sieg mehr Vergnügen, wenn ich nicht nur im Rechtshandel, sondern auch in jenem Beweise dich überwinde. Lerne also, weiser Lehrer, daß ich auf keine Weise dich zu bezahlen brauche; denn wenn die Richter für mich entscheiden, so schulde ich dir nichts nach dem Richterspruche, weil ich den Prozeß gewonnen habe; wenn sie aber gegen mich entscheiden, so schulde ich dir nichts nach dem Vertrage, weil ich den Prozeß nicht gewonnen habe.“ Der Handel schien den Richtern so zweifelhaft, daß sie die Sache auf die lange Bank schoben.

Die von den Alten „Kahlkopf“ und „Haufe“ genannten Trugschlüsse beruhen darauf, daß die Begriffe Kahlkopf und Haufe quantitativ sich nicht scharf begrenzen lassen und also vieldeutig sind. Niemand kann sagen, wie viel Hauptḥaare fehlen müssen, damit der Kahlkopf da sei, und ebenso kann niemand sagen, wie viel Körner, Halme 2c. zu einem Haufen gehören müssen. Wenn man nun diesen unbestimmten Quantitätsbegriffen stillschweigend den Begriff bestimmter Größen unterschiebt, dann kann man folgende Sophismen bilden. Wird jemand ein Kahlkopf, wenn ich ihm von seinen vollen Haupt-

haaren eins ausziehe? Nein. Wird er es, wenn ich noch eins ausziehe? Nein. So kann man fortfahren, bis keins mehr da ist und doch sagen: folglich ist er auch jetzt noch kein Kahlkopf. Fällt aber der andere ein und sagt: Jetzt ist er ein Kahlkopf geworden, so macht der Sophist den andern Trugschluß: Folglich macht die Wegnahme eines Haares einen Kahlkopf. Ebenso ist es beim Haufen: Macht ein Korn einen Haufen? Nein 2c.

12) Sehr wichtig ist der Rückschluß. Während der eigentliche Schluß von der Ursache und dem Grunde auf die Wirkung und die Folge schließt, schließt man im Rückschluß umgekehrt von der Wirkung und Folge auf die Ursache und den Grund, auch von der äußern Erscheinung auf das innere Wesen, von dem Werke auf den Urheber, von der That auf den Thäter, von den Symptomen auf die Krankheit, von den Umrissen des Schattens auf die Gestalt des Körpers, der ihn geworfen hat. Bei allen regelmäßigen Körpern und Figuren brauchen uns nur gewisse wesentliche Teile gegeben zu sein, und wir machen von ihnen den Rückschluß auf das Ganze (z. B. beim Dreieck, Parallelogramm, Kreise). In der Mathematik sind viele Schlüsse ergänzende Rückschlüsse (z. B. Wenn in zwei Dreiecken zwei Seiten und der eingeschlossene Winkel sich gleich sind, so sind die Dreiecke kongruent). Die Schlüsse der Mathematik sind rein logische Schlüsse, in denen von den allgemeinen Sätzen (Axiomen, Definitionen und bereits bewiesenen Sätzen) Anwendung auf einen besondern Fall gemacht wird.

Da nicht alle Urteile durch den logischen Schluß begründet werden können, aber die Wahrheit eines Urteils auch auf anderen Wegen bewiesen werden kann, so handelt die Logik in der Methodenlehre auch von den übrigen Formen des Beweises.

## B. Die Methodenlehre.

1) Die Methodenlehre giebt die Regeln an, nach welchen die einzelnen Elemente des Wissens, Begriffe, Urteile und Schlüsse, zu bearbeiten und in einen wissenschaftlichen Zusammenhang (in ein System) zu bringen sind. Die Verfahrungsweise, durch die eine rohe Masse von Erkenntnissen die rechte wissenschaftliche Gestalt erhält, heißt Methode. Die Methodenlehre handelt, da man 1) die Wahrheiten ihrem Inhalte nach deutlich erkennen muß, wozu Erklärungen dienen, 2) den Umfang derselben durch Einteilungen klar überschauen und 3) den Zusammenhang derselben durch Beweise überzeugend nachweisen muß, I. von den Erklärungen, II. von den Einteilungen, III. von den Beweisen.

### I. Von den Erklärungen.

2) Die Erklärung hat den Begriff klar und deutlich zu machen (A. 9). Es ist davon schon unter A. I, 10, 20—21 gehandelt, so daß hier nur die mit der eigentlichen Begriffserklärung (der Definition) verwandten Erklärungen zu erwähnen sind.

a. Die **Distinktion** ist die vorläufige Unterscheidung eines Begriffs von andern, mit denen er verwechselt werden könnte, so daß also die Distinktion der Definition vorausgeht.

Beispiele: Die Kiefer unterscheidet sich von der Tanne und Fichte, daß bei ihr zwei Nadeln aus einer Scheide hervortreten, bei der Tanne und Fichte jede Nadel einzeln steht. Land, Feld, Acker; ihnen ist gemeinsames Genus: trockene Erdfläche, der Unterschied ist: Land = Gegensatz des Wassers, Feld = fruchtbares Land, Acker = bebautes Feld. Distinguiere Weg, Pfad, Bahn; weise, klug, verständig; sehen, gucken, schauen, gaffen, blicken. Wichtig ist die Distinktion bei synonymen Ausdrücken, und sie ist in der Schule häufig anzuwenden.

b. Die **Beschreibung** ist die veranschaulichende Schilderung eines Gegenstandes, in welcher zur genaueren Charakterisierung wesentliche und außerwesentliche Merkmale gebraucht werden. Sie wird vorzüglich in den Naturwissenschaften gebraucht.

c. Die **Erörterung** (Exposition) mittelt die Stelle aus, welche der Begriff zu koordinierten und höheren Begriffen einnimmt, z. B. die Gefühle sind Zustände der Vorstellungen und stehen mitten zwischen den Vorstellungen und Begehrungen.

d. Die **Erläuterung** (Illustration, Exemplifikation) ist die Veranschaulichung des Begriffs durch Beispiele.

Das Spiel dient zur Erholung des Geistes von anstrengenden Geschäften und zur Unterhaltung und stärkt zugleich den Körper, z. B. das Ballschlagen, Kegelschieben, Schlittschuhlaufen.

e. Die **Entwickelung** (Explikation) ist die Hervorhebung nahe zusammenhängender Begriffe, welche sie von einander unterscheidet und aus der Verwickelung löst.

**Faul, träge, laß** und **lässig** werden oft mit einander verwechselt, als ob sie nur den Mangel an der gehörigen Anwendung der Kräfte bedeuteten; sie sind aber gradweise unterschieden. Den höchsten Grad bezeichnet **faul** als innere Verderbtheit, die sich bis zur gänzlichen Nichtanwendung der Kräfte steigert. **Träge** bezeichnet einen geringeren Grad als faul und wird zunächst gesagt, insofern der Mangel an gehöriger Anwendung seiner Kräfte daraus hervorgeht, daß das Subjekt sich nicht zur Thätigkeit oder Anstrengung bestimmen will, oder es nicht vermag. Ein Mensch z. B., der wohl thätig ist, aber sich nicht anstrengen mag, ist träge. **Laß** ist derjenige, der nicht so thätig in etwas ist, daß er darin vorwärts kommt, sondern zurückbleibt, also derjenige, dem es an Mühe und Eifer zur gehörigen Anwendung seiner Kräfte fehlt. Das von laß abgeleitete **lässig** bezeichnet denjenigen, dem die Laßheit eigen ist.

Man macht auch einen Unterschied zwischen **analytischen Erklärungen**, welche den gegebenen Begriff in seine Merkmale auflösen, und **synthetischen Erklärungen**, welche den Begriff entstehen lassen (**genetische Erklärungen** A. I, 21).

## II. Von den Einteilungen.

3) Die Einteilung (Division) giebt den Umfang des Begriffs an, oder zerlegt die Gattung in ihre Arten. Man unterscheidet bei jeder Einteilung drei Stücke: 1) das Einteilungsganze, 2) die Einteilungsglieder (membra divisionis) und 3) den Einteilungsgrund (principium div.). Da darüber schon A. I, 13—18 gehandelt ist, so sind hier nur noch die Regeln für die Dicho-, Tricho- und Polytomie zu geben.

a. Die Dichotomie unterscheidet in der Regel nach der Form A und Non A. Sie beruht dann auf dem kontradiktorischen Gegensatze (A. I, 11) oder dem Widerspruche und hat den Vorzug formeller Schärfe und zugleich, weil alles unter den Widerspruch fallen muß, den der unbedingten Vollständigkeit.

Alle Menschen sind entweder Europäer oder Nicht-Europäer, alle Naturgegenstände organische oder unorganische, alle Tiere sind entweder Wirbeltiere oder wirbellose. Teile ein dichotomisch: Naturkörper, Gewässer, Tiere, Arbeit, Pflanzen!

Die Schwäche der Dichotomie liegt in dem negativen Teile; läßt sich derselbe positiv fassen, so ist sie gerechtfertigt. So unterscheidet man z. B. koordinierende und subordinierende (statt nicht koordinierende) Konjunktionen. Die Dichotomie kann eine positive Erkenntnis wesentlich vorbereiten, wenn man die negative Hälfte wieder dichotomisch zerlegt, indem man dadurch für einen Teil der Subdivision positive Merkmale erhält, z. B. Nützliches und nicht Nützliches, Letzteres geteilt in Schädliches und nicht Schädliches.

b. Die Trichotomie (Dreiteilung) entsteht aus zwei Dichotomieen, sobald die negativen Teile zu positiven erhoben werden.

Die Winkel zerfallen in rechte und nicht rechte, die letzteren sind wieder stumpfe und nicht stumpfe, nämlich weder stumpfe noch rechte, sondern spitze.

Die Trichotomie ist da gerechtfertigt, wo zwei Gegensätze (A. I, 11) weiß und schwarz, Hochmut und Kleinmut auseinander treten und zwischen diesen sich eine Vermittelung findet. Man kann dann entweder von dem Mittelpunkte nach beiden Endpunkten (in der Ästhetik bildet das Schöne im engern Sinne den Mittelpunkt zwischen dem Erhabenen und Lieblichen), oder von den beiden Gegensätzen zum Mittelpunkte gehen. Man unterscheidet nachahmende (Skulptur, Malerei) und frei gestaltende Künste (Architektur, Musik), zwischen beiden steht die Poesie.

Teile trichotomisch: Fluß, Linie, Schmetterling, Oberfläche eines Landes 2c.!

c. Die Tetrachotomie (Vierteilung), sobald sie nicht aus zwei Dichotomieen hervorgeht, und die Polytomie (Vielteilung) lassen sich nicht weiter bestimmen, nur gilt die Regel, daß die Einteilung der Natur der Gegenstände entsprechen muß.

Vergl. die Wirbeltiere zerfallen in Säugetiere, Vögel, Amphibien, Fische; die Weltkörper sind Fixsterne, Planeten, Nebenplaneten, Kometen und Feuerkugeln, Einteilungen des Pflanzenreichs von Linné, Decandolle 2c.

4) Die Hauptregeln über die Form der Einteilung sind:

a. Die Einteilung darf weder zu eng noch zu weit sein. Die Einteilung ist zu weit, wenn sie ein Teilungsglied enthält, welches nicht im Umfange des Begriffs liegt, wenn sie also mehr enthält, als sie sollte, z. B. das Ausgedehnte zerfällt in Körper, Flächen, Linien und Punkte. Zu eng ist die Einteilung, wenn die Teilungsglieder das Ganze nicht erschöpfen, z. B. die Dreiecke zerfallen in solche, in welchen alle drei Seiten gleich, und in solche, in welchen alle drei Seiten ungleich sind (es fehlen z. B. die gleichschenkeligen).

b. Der Einteilungsgrund muß erschöpfend sein und bis zu Ende festgehalten werden (vergl. I, 16). Teile die Menschen ein nach der Hautfarbe, dem Wohnsitz, dem Geschlecht, dem Alter, der Nation 2c.! Suche verschiedene Einteilungsgründe für Schule, Baum, Reise, Gebirge 2c.!

c. Die Einteilung muß stetig sein, d. h. sie muß von den nächsten und unmittelbaren Gliedern zu den entfernteren mittelbaren in gleicher Weise fortschreiten, damit kein Sprung entstehe. Ein Sprung wäre es, die rotblütigen Tiere gleich in Pferde, Hunde 2c. einzuteilen (welche Glieder fehlen?).

d. Die Teilungsglieder müssen sich vollständig ausschließen.

e. Die Einteilung muß alle ihre Glieder positiv bestimmen, sonst entsteht uns eine zu dürftige Kenntnis der einzuteilenden Sphäre. Beurteile: Die Bücher sind teils nützlich, teils angenehm, teils berühmt. Die Blätter sind entweder rundlich, oder länglich, oder gezähnt.

## III. Von den Beweisen.

5) Der Beweis ist die durch Schlüsse geschehende Ableitung eines gültigen Urteils aus der Gültigkeit anderer Urteile. Daher ist das ganze Schlußverfahren Beweisverfahren (A. III). Unbedingt gewiß und keines Beweises fähig sind die Axiome, von denen wir noch die Hypothesen und Postulate unterschieden haben (A. III, 3), diese bedürfen keines Beweises, aber aus ihnen gehen die Lehrsätze (Theoreme) hervor, welche des Beweises bedürftig und fähig sind.

6) Der Beweis muß in seinen Beweisgründen (Prämissen) Beweiskraft haben. Man unterscheidet an einem Beweise den Beweisgang, das Beweisverfahren (die Methode), den Beweisgrad und die Beweisart.

a. Der Beweisgang ist der synthetische und analytische, der progressive und regressive, der deduktive und induktive.

b. Das Beweisverfahren ist direkt oder indirekt, ostensiv oder apagogisch.

c. Der Beweisgrad ist apodiktisch (Wahrheitsbeweis) oder problematisch (Wahrscheinlichkeitsbeweis).

d. Die Beweisart ist eigentlicher Beweis, die Widerlegung, der Streit.

7) a. Der Beweisgang kann progressiv sein, wenn er von den Beweisgründen (den Prämissen) zu dem Schlußsatze, dem zu Beweisenden, vorwärts geht, er heißt dann auch deduktiver oder synthetischer Beweis. Ich gehe dabei von dem Allgemeinen auf das Besondere und Einzelne, bilde einen Syllogismus. Umgekehrt gehe ich in dem regressiven, analytischen oder induktiven Beweise von dem zu beweisenden Satze aus zu den Beweisgründen. Ich gehe also in der Induktion von dem Besonderen zum Allgemeinen, betrachte das Einzelne und vergleiche mehrere Dinge einer Art, um ein gemeinsames Merkmal zu finden, welches ich als einen allgemeinen Gedanken hinstelle, und behaupte nun, daß auch alle übrigen Dinge dieser Art, die ich noch nicht gesehen habe, dieses Merkmal haben müssen; die Induktion ist daher ein Schluß, welchen ich vom bekannten Einzelnen auf ein bis jetzt noch unbekanntes Allgemeine mache. Auf diese Weise hat man von jeher z. B. das Wesen der Naturkörper bestimmt. Natürlich kann auch der Fall eintreten, daß infolge neuer Beobachtungen und Entdeckungen eine Begriffsbestimmung abgeändert werden muß, weil sich ergiebt, daß ein Merkmal, welches bisher nach dem Induktionsschlusse als allgemein und notwendig angenommen wurde, doch nicht allgemein ist. Da der Nachweis des Einzelnen nicht leicht geführt werden kann, so gewährt der Induktionsbeweis nicht absolute Gewißheit, sondern gehört zu den Wahrscheinlichkeitsbeweisen. Je vollständiger die Induktion ist, um so mehr nähert sich der durch sie gewonnene Schluß der Gewißheit und umgekehrt. Häufig läßt sich ein durch Induktion gefundenes Resultat auch innerlich begründen. So fand man zunächst durch Induktion, daß jeder in die Luft noch so hoch geworfene Stein auf die Erde zurückfalle; erst später erkannte man, daß die Anziehungskraft der Erde die Ursache dieser Erfahrung sei.

„Wir gebrauchen den Induktionsschluß im Leben und in der Wissenschaft sehr viel und gewinnen dadurch Erfahrungen und Erkenntnisse; denn die Induktion ist der Weg der Beobachtung und Erfahrung (Empirie). Unsere Wissenschaften haben sich auf diesem Wege gebildet und erweitern sich beständig auf demselben. Erst nachdem viele Resultate durch Induktion gefunden und so viel als möglich gesichert sind, kann die Wissenschaft den Weg der Deduktion betreten. So notwendig die Empirie ist, so bringt sie es doch allein nicht zur Wissenschaft im eigentlichen Sinne des Worts.

Die auf dem Wege der Beobachtung und Erfahrung gewonnenen Erkenntnisse heißen Erkenntnisse a posteriori, dagegen die aus dem allgemeinen Begriff einer Sache abgeleiteten, also durch reines Denken gewonnenen Erkenntnisse a priori. Diese Ausdrücke finden ihre Erklärungen in der Terminologie des Aristoteles. Er erkannte, daß der Begriff einer Sache früher vorhanden ist als ihre Erscheinung in der Wirklichkeit, daß also der Begriff der Pflanze, des Tieres 2c. früher in Gottes Geiste vorhanden war als die einzelnen Pflanzen und Tiere; dasselbe müssen wir von jedem Dinge sagen, das der Mensch bereitet; der Begriff des Hauses, des Tisches ist früher vorhanden als das einzelne wirkliche Haus oder der Tisch. Der Begriff ist also das prius. A priori etwas erkennen, heißt also, etwas seinem Begriffe nach erkennen. Die wirkliche Erscheinung ist das posterius. A posteriori etwas erkennen, heißt das in

Wirklichkeit vorkommende Ding beobachten und daraus Erkenntnisse ableiten." (Rumpel.)

Sokrates bediente sich vorzugsweise der Induktion. Um ethische Begriffe, z. B. den des Gerechten, Mäßigen, Weisen ꝛc., zu finden, stellt er die hervorstechenden Eigentümlichkeiten an den einzelnen Persönlichkeiten zusammen und findet so den Begriff. Durch Franz Baco von Verulam, † 1626, erlangte die Induktion große Bedeutung für die Naturwissenschaften. Alle Regeln der Grammatik sind auf dem Wege der Induktion gefunden. Für den Unterricht ist die Induktion von größter Bedeutung. Der Lehrer geht von der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung aus und arbeitet durch Analyse und Vergleichung der in der Anschauung gegebenen Einzelfälle das in diesem enthaltene Allgemeine und Wesentliche heraus, so daß die allgemeinen Regeln, Sätze, Begriffsbestimmungen ꝛc. von dem Lernenden dadurch am besten verstanden werden.

Arten der Induktion sind:

a. Der Schluß aus dem Zeichen oder dem Merkmal. Hat man bemerkt, daß regelmäßig vor einem Vorgange, oder mit ihm, oder nach ihm eine bestimmte Erscheinung stattfindet, so ist man berechtigt, den Vorgang mit der Erscheinung als zusammengehörig anzusehen. Morgenröte vor Sonnenaufgang.

b. Die vollständige Induktion führt alle Arten einer Gattung vor, sie ist also eine Summierung.

c. Die unvollständige Induktion schließt von einigen genauer bekannten Arten auf die Gattung und nimmt an, daß die weniger bekannten Arten den bekannten gleichartig sind. Ebenso schließt man von gleichartigen Erscheinungen auf einen gleichartigen Grund ꝛc. Je vollständiger die Induktion ist, desto mehr Beweiskraft hat sie, doch muß man sich hüten, den Fehlschluß von vielen auf alle zu machen. So schien noch vor wenigen Jahren den Europäern die Behauptung: alle Schwäne sind weiß, ein unzweifelhaftes Beispiel einer vollständigen Induktion, aber die Erfahrung hat nun auch schwarze Schwäne nachgewiesen.

Das Schema des Induktionsschlusses ist:

M 1, M 2, M 3 . . . . sind P,
M 1, M 2, M 3 . . . . sind S,

folglich jedes S = P.

9) b. Das Beweisverfahren. Der synthetischen oder analytischen Beweisart, welche man, weil sie in der Deduktion und Induktion auf geradem Wege (direkt) fortschreitet vom unmittelbar Gewissen zum mittelbar Gewissen, die direkte, unmittelbare, ostensive nennt, steht der mittelbare, indirekte, apagogische Beweis gegenüber. Dieser sucht, wenn die Richtigkeit einer Behauptung (Thesis) nicht direkt bewiesen werden kann, auf einem Umwege zu beweisen, daß die Annahme des Gegenteils oder auch alle anderen Annahmen als die in der Thesis enthaltenen, zu Unmöglichkeiten und Ungereimtheiten führen (deductio ad absurdum). Kommen dabei kontradiktorische Begriffe in Frage, so ist durch die Ablehnung des einen der entgegengesetzte

unmittelbar bewiesen. Bei konträren Begriffen müssen dagegen erst mehrere Zwischenstufen durchlaufen werden, ehe die Richtigkeit der Annahme nachgewiesen ist. Vorzüglich bedient man sich des indirekten Beweises in der Geometrie, der Naturgeschichte und beim Streite, indem man zeigt, daß aus der Behauptung des Gegners Ungereimtheiten hervorgehen. Man sagt daher: Einen ad absurdum führen. Der indirekte Beweis muß aber vollständig geführt werden. Man kann auch nach dem direkten Beweise den indirekten Beweis führen als Probe, daß jener recht gewesen sei.

9) c. Der Beweisgrad. Das deduktive Beweisverfahren gewährt volle Gewißheit, das induktive nur Wahrscheinlichkeit, da die Induktion selten vollständig geführt werden kann, und z. B. in der Naturwissenschaft täglich neue Entdeckungen gemacht werden. Auch nur Wahrscheinlichkeit gewährt der Beweis durch Analogie. Nach ihm wird die Behauptung (Thesis) als richtig hingestellt, weil sie sich in einem ähnlichen Falle als richtig bewiesen habe, z. B.:

N. hat sich in jenem Amte tüchtig bewiesen, er wird sich deshalb auch in diesem ähnlichen tüchtig erweisen. N. hat damals gelogen, er wird also in gleicher oder ähnlicher Lage jetzt gelogen haben. Wenn wir ein unbekanntes Tier oder eine unbekannte Pflanze entdecken, welche einer bekannten Pflanze in der größten Anzahl der Eigenschaften ähnlich, in wenigen aber davon verschieden ist, so dürfen wir mit Recht erwarten, in dem nicht beobachteten Rest ihrer Eigenschaften eine allgemeine Übereinstimmung mit den Eigenschaften der ersteren, aber auch einen der Größe der beobachteten Abweichung proportionalen Unterschied zu finden.

Die Behauptung kann sehr oft richtig sein, aber der Analogiebeweis ist als Wahrscheinlichkeitsbeweis nicht genügend. Wir gebrauchen ihn daher nur, um schwierige und dunkle Verhältnisse, oder um Unbekanntes durch Bekanntes deutlich zu machen. So erklären wir das Verhältnis eines Königs zu seinen Unterthanen durch das Verhältnis eines Vaters zu seinen Kindern. Agrippa erklärte den Staatsorganismus durch die Fabel vom Magen und seinen Gliedern.

Auf dem Unterschiede der Gewißheit und Wahrscheinlichkeit beruht die Einteilung der Beweise in objektive und subjektive. Der erstere ist der wissenschaftliche Beweis. Der subjektive Beweis hat nur für gewisse Subjekte Gültigkeit, wird nur von einzelnen, deren Fassungskraft er entspricht, als wahr erkannt. Der Name ist schon eine contradictio in adjecto; denn der Beweis soll objektiv, für alle gültig sein. Für die Belehrung und Überzeugung der einzelnen ist aber der subjektive Beweis, weil er verständlich ist, oft wirksamer als der objektive, weil dessen Verständnis erst bei voller Reife des Geistes möglich ist.

„Ein subjektiver Beweis wird geführt, wenn man einem einzelnen oder mehreren in ihrer Erkenntnis sich gleichstehenden Personen die Richtigkeit einer Behauptung beweist aus dem, was sie bereits als wahr erkannt und zugegeben haben, oder aus dem, was ihren eigenen Interessen entspricht, z. B. Unsterblichkeit der Seele. Man nennt dies aus dem bloß Zugestandenen beweisen (ex concessis disputare) oder den Beweis nach dem Manne (argumentum ad

hominem) im Gegensatze zu dem eigentlichen Beweise (ad veritatem). Der Apostel Paulus verfährt so, indem er an den unbekannten Gott in Athen anknüpft (Apg. 17, 23 ff.). Subjektive Beweise sind auch die Berufungen auf Autoritäten." (Rumpel.)

Der historische Beweis hat mit der Logik nichts zu thun; er besteht in dem Anführen von Thatsachen; diese können aber nur unmittelbar aufgenommen werden und sind des logischen Beweises weder bedürftig noch fähig. Man kann logisch nicht beweisen, daß Karl der Große 2c. gelebt hat. Thatsachen können nur bezeugt werden von denen, die bei denselben zugegen oder beteiligt gewesen sind.

10) d. Die Beweisart ist die durch einen bestimmten Zweck bedingte innere Form der Beweise. Sie ist eigentlicher Beweis, sofern die Wahrheit eines Urteils nachgewiesen wird; sie ist Widerlegung (refutatio), sofern die Unrichtigkeit eines Beweises dargethan wird; sie ist Streit (disputatio), sofern die Gründe für und wider ein Urteil einander gegenüber gestellt und erwogen werden.

11) Die hauptsächlichsten Fehler der Beweise sind:

a. daß etwas ganz anderes bewiesen wird, als was behauptet ist,

b. daß zu wenig oder zu viel bewiesen wird,

c. daß man das zu Beweisende selber als Grund auf versteckte Weise für den Beweis benutzt (petitio principii, Zirkelbeweis),

d. daß man das Leichtere, Einfachere, Deutlichere durch das Zusammengesetzte, Schwierigere, Dunklere zu beweisen sucht (Hysteron-proteron).

„Auch die Beweise für das Dasein Gottes hat man als logisch fehlerhaft bezeichnet, und es ist richtig, daß diese Beweise keine eigentlich logischen Beweise sind; denn Beweisen im logischen Sinne heißt, den Grund einer Sache darlegen, Gott aber ist causa sui, der letzte Grund alles Seins und Denkens. Der logische Beweis leitet das Besondere und Einzelne von seinem höheren Allgemeinen ab, das ist bei Gott nicht möglich. Auch ist Gott nicht ein Gedanke, sondern eine Person, die Existenz aber von Personen läßt sich nicht durch den logischen Schluß beweisen. Da es aber, wie wir gesehen haben, auch noch andere Beweise giebt, so fehlen auch solche nicht für das Dasein Gottes, sie setzen aber das unmittelbare Gottesbewußtsein, welches in jedem Menschen ist, voraus." (Rumpel.)

12) Jede Wissenschaft ist ein Ganzes gleichartiger Erkenntnisse in der Form des Systems. Der Weg zum System ist die Methode. Im allgemeinen lassen sich die analytische und synthetische Methode unterscheiden. Die analytische (zerlegende) Methode geht von den Erscheinungen zu den Ursachen, von den Folgen der Principien zu den Principien selbst, von den zusammengesetzten Begriffen zu den einfachen, von dem Besonderen zu dem Allgemeinen hinauf. Sie kommt vorzugsweise in den Naturwissenschaften zur Anwendung und diese verdanken ihr viele wichtige Entdeckungen. Daher nennt man sie auch die erfindende oder heuristische. Die analytische Methode geht z. B. bei der Botanik von der Zergliederung der vorgehaltenen Pflanze aus und faßt gegenüber der Menge einzelner Merkmale (infolge der Neigung

des Geistes zur Induktion) bald Gesichtspunkte der Klassifikation (Linné, natürliches System). Freilich kommt sie nicht ganz ohne Synthese, die in Form von Hypothesen auftritt, vorwärts.

Die synthetische (zusammensetzende) Methode geht vom Syllogismus aus, sie geht von den Ursachen zu den Wirkungen, von den Principien zu den Folgen der Principien, von den einfachen Begriffen zu den zusammengesetzten, von dem Allgemeinen zu dem Besonderen. Es müssen bei ihr die Axiome den beweisbaren Wahrheiten, die Erklärungen den Wahrheiten, in denen die erklärten Begriffe vorkommen, die Erklärungen der höheren Begriffe den Erklärungen der niederen Begriffe vorausgehen (umgekehrt ist es bei der analytischen Methode). Die synthetische Methode kommt vorzugsweise in den mathematischen und philosophischen Wissenschaften zur Anwendung, und man nennt sie daher auch die mathematische.

Diese beiden Methoden sind in der wissenschaftlichen Arbeit unauflöslich verbunden. „Sie gehören zusammen wie die beiden Füße zum Gehen, wenn der eine sich zum Vorschreiten hebt, muß der andere derweil feststehen.“ (Mager, genet. Methode.) „Beide, Analyse und Synthese zusammen, machen wie Aus- und Einatmen das Leben der Wissenschaft.“ (Göthe.)

*Dr. Th. Rumpel, Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie. 3. Aufl. — *Dr. Fr. Dittes, Praktische Logik. Besonders für Lehrer. 2. Aufl. Wien 1872. A. Pichlers Witwe und Sohn. — *Dr. M. A. Drbal, Propädeutische Logik. 2. Aufl. Wien 1868. W. Braumüller. — *M. W. Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen. 4. Aufl. Leipzig 1875. Voß. — *Reichardt, Logik, Stilistik und Rhetorik. Leipzig 1877. Hahn.

## § 20.

## Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes.

1) Wir haben § 17 als Zweck des Unterrichts die Bildung zur Einsicht und Willensstärke im allgemeinen, dann die Bildung der Intelligenz im besondern kennen gelernt; wir haben sodann § 18 die psychologischen Grundlagen, an die der Unterricht auf den verschiedenen Stufen der Entwickelung, auf der Stufe der Anschauung, der Vorstellung und des Begriffs gebunden ist, kennen gelernt, und haben § 19 in den logischen Grundlagen die Anforderungen kennen gelernt, welche an die Begriffe, Urteile und Schlüsse und deren Verbindung zur Wissenschaft durch die Methode gestellt werden müssen, so daß wir dadurch in den Stand gesetzt sind, die Methodik des Unterrichts weiter zu führen. Wir haben dabei zuerst auf den Unterrichtsstoff und dessen Auswahl und Verteilung, dann auf die Form, in welcher der Unterrichtsstoff an den Schüler gebracht und von diesem verarbeitet wird, endlich auf die specielle Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu sehen.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis des Zöglings bilden. Dieser Gedankenkreis wird bestimmt durch die drei Beziehungen alles Lebens zu Gott, zu der Natur und Menschenwelt, in denen der

Mensch lebt, in die er eingepflanzt ist mit seinem gesamten Leben, und von denen sein Wohl und Wehe abhängt, je nachdem er in ihnen sich zurechtfindet und ihnen gemäß lebt. Diese drei Gebiete Gott, Natur und Menschenwelt und der auf ihnen belegene Stoff bezeichnen daher alle die Gegenstände, welche der Mensch wissen kann, und an denen, wie die Kulturgeschichte lehrt, alle Kultur groß gewachsen ist. Aus diesen drei Wissensgebieten muß daher, wenn keine für das Leben empfindliche Lücke entstehen soll, auch der Unterrichtsstoff ausgewählt werden. Wir erhalten daher drei Gruppen von Unterrichtsgegenständen, die Gotteskunde, die Menschenkunde und die Naturkunde. In diesen drei Wissensgebieten soll der Schüler erstens sichere Kenntnisse von jeder derselben erwerben, zweitens sachgemäß denken lernen in jedem dieser Stoffe und drittens sachgerecht reden lernen von jedem dieser Stoffe. In diesen drei Gruppen treten als besondere Fächer auseinander:

a. Gotteskunde (Religionsunterricht):

Biblische Geschichte (Bibel) und Kirchengeschichte, Religionslehre (Katechismus) und Kirchenlied bilden den Stoff des Religionsunterrichts. Durch ihn soll der Zögling sittlich religiös gebildet werden. Darum zeigt die biblische Geschichte, daß die Geschicke eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind, welche bleibend für alle menschliche Entwickelung gelten. Darum wählt die Kirchengeschichte, welche die Entstehung der Kirche, das Gemeindeleben der ältesten Zeiten, die Ausbreitung des Christentums und die Entwickelung der Kirche bis auf unsere Tage erzählt, nach kirchlich-religiösen Gesichtspunkten das aus, was für die Entstehung und das Bekenntnis unserer Kirche von Wichtigkeit ist. Darum beachtet die Auslegung der biblischen Schriften, des Katechismus und des Kirchenliedes fast ausschließlich den religiösen Gedankeninhalt dieser Schriften. Doch hat auch der übrige Unterricht dafür zu sorgen, daß der sittlich-religiöse Gedankeninhalt, den der Zögling in dem Religionsunterrichte empfängt, in innige Verbindung mit allem andern Gedankeninhalt gebracht wird.

b. Menschenkunde. Sie umfaßt:

α. Den Unterricht in der Sprache, dem Organ für den geistigen Verkehr der Menschen unter einander. Dabei kommt es nicht nur auf das Verständnis dessen an, was andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache, auf die Fertigkeit, die Sprache zum Dolmetscher der eigenen Gedanken zu machen. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Lesen, sowie das Schreiben, und zwar nicht nur das Schönschreiben und Rechtschreiben (Orthographie), sondern auch die Stilübung anschließt, bei der Muttersprache zur Geltung. Der Unterricht in der Muttersprache führt den Zöglingen die geschichtlich gewordenen Sprachschätze zu und läßt den einzelnen sich fühlen als Mitgenossen der großen nationalen Gütergemeinschaft, indem er Teil hat an der Weisheit, welche in dem Schriftentum deutscher Nation für alle Lebensschichten niedergelegt ist, so daß er sich freut, ein Deutscher zu

sein. An die Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache schließt sich auch der Gesangunterricht, denn der Gesang ist Sprache, die vom Herzen zu Herzen geht. Durch die Bildung der Stimme und des Gehörs, welche der Gesang verleiht, wird die Befähigung vervollkommnet, aus der Stimme der zu uns Sprechenden auf ihre innere Stimmung zu schließen und uns mit unseren Gefühlen andern klar zu machen. Der Gesang bildet nicht bloß den Geschmack, er erweckt auch die Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient dem Austausche sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüter ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern, so daß religiöse Erhebung und patriotische Begeisterung sich am liebsten im Gesange aussprechen.

β. Die Geschichte erweitert die durch Erfahrung und Umgang erworbene Kenntnis der Menschenwelt, indem sie die Entwickelung des Völkerlebens, besonders des eigenen Volkes von alter Zeit her bis auf die Gegenwart schildert. Sie versetzt den Zögling in die Vergangenheit, so daß er in Gemeinschaft verschiedener großer Menschen die Entwickelung selber miterlebt; sie erweckt in ihm Interesse für Personen und Begebenheiten, lehrt ihn über den ursachlichen Zusammenhang der letzteren nachdenken, erweckt das sittliche Urteil über die Motive, durch welche die Personen zum Handeln getrieben wurden; sie leitet den Zögling an, in den Geschicken der Völker und der einzelnen Menschen das Walten Gottes zu erkennen, und erweckt in ihm Teilnahme und Liebe für das Wohl und Wehe des Vaterlandes, als dessen Glied er sich fühlen lernt.

Auch die politische Geographie, welche die Erde als Wohnsitz der Menschen betrachtet und daher auch die Ethnographie mit umfaßt, kann man hierher zählen, da aber die menschliche Entwickelung und die Art menschlicher Kultur auch durch die natürlichen Verhältnisse bedingt sind, welche die physische Geographie lehrt, so kann die Geographie, als Ganzes betrachtet, ebenso gut zur Naturkunde gerechnet werden, und ebenso kann es mit der Raumlehre, dem Rechnen und Zeichnen geschehen.

c. Naturkunde.

α. Die Kenntnis der Natur vermittelt besonders die Naturkunde, welche Naturgegenstände und Naturereignisse dem Zöglinge vorführt, ihn das sinnlich Wahrnehmbare beobachten und über den Zusammenhang der verschiedenen Naturerscheinungen nachdenken lehrt.

„Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urteil hervor, und das Unbegreifliche, wie die Spuren weiser Zweckveranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Alle Seiten der Erkenntnis sind es, welche der Betrachtung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Teilnahme des Gemüts geht nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als ein Objekt unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurteilung gegenüber als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einfluß auf uns geltend macht; sie ist uns auch

ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt, und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läßt uns nicht nur die Tiere als beseelt, wie wir es sind, ansehen, sondern auch Pflanzen und tote Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt. Wie die Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der ästhetischen, die Natur mit dem Maßstabe des Schönen messenden Naturbetrachtung, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigen Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, macht uns die Natur nicht zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern zu einem Umgange, der unsere Teilnahme erweckt und uns dem unermeßlich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demut und Erhebung führt. Es giebt eine theoretische, eine ästhetische und eine poetische Naturbetrachtung; die Naturwissenschaft hat es nur mit der ersten, der naturkundliche Unterricht aber mit allen dreien zu thun." (*Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidmann. 1873. S. 47.)

Da aber auf diesem Gebiete die Gefahr der Zerstreuung sehr nahe liegt, so muß die Auswahl sorgfältig auf das Elementare und Grundlegende aus der Anthropologie, der Zoologie, Botanik, Mineralogie und Chemie und der Geographie, welche als physische und mathematische Geographie hierher gehört, sich beschränken, damit der Horizont des Schülers wohl erweitert, aber nicht dabei der Blick verwirrt werde.

β. Von dem naturkundlichen Unterrichte einerseits, aber auch von den Verhältnissen der Menschenwelt wird das bedingt, was von der Mathematik in der Volksschule gelehrt wird. Die Beobachtungen der Naturwissenschaft bestehen in Zählen, Messen und Wägen. Naturgesetze werden in mathematischer Form ausgesprochen. Allerdings kann die Volksschule den naturkundlichen Unterricht nicht in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Chemie und Astronomie behandeln, aber es darf doch nicht an genauen Bestimmungen durch Zählen, Messen und Wägen fehlen, so daß die Raumlehre und das Rechnen in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite der Naturkunde bilden, wobei die Auffassung der Gestalt noch eine Ergänzung durch das Zeichnen verlangt. Für den Unterricht ist namentlich die formal bildende Kraft des Rechnens und der Raumlehre, die Übung in der Beobachtung der Formen und deren ästhetischer Beurteilung, welche das Zeichnen bietet, hoch anzuschlagen. Das Menschenleben macht sich hierbei ebenfalls geltend und fordert, daß der Zögling nicht bloß im Operieren mit Zahlen und Größen als solchen sich übe, sondern daß er die Zahlen- und Größenverhältnisse des wirklichen Lebens, im Verkehr und in der Natur, so weit sie ihm zugänglich sind, zu erfassen vermöge, und daß er im Zeichnen neben der Ausbildung des ästhetischen Gefühls auch die Anforderungen seines künftigen Berufs zu erfüllen vermöge.

γ. An die Naturkunde schließt sich das **Turnen** an.

„Auch unser eigener Körper gehört zu der uns umgebenden Natur, durch die unser geistiges Sein und unser Wollen mit bestimmt wird, sei es nun, daß wir ihn als Organ gebrauchen, um auf die Außenwelt zu wirken, oder daß durch seine Vermittelung die Außenwelt auf uns einwirkt. Eine Aufgabe des Turnens ist es, den Körper für diesen doppelten Dienst tauglich zu machen und zu kräftigen und das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können auch unserer körperlichen Organe hervorzurufen. (Zur Lösung dieser Aufgabe wirken auch das Schreiben, Zeichnen, die weiblichen Handarbeiten und die an den Unterricht sich anschließenden mechanischen Arbeiten (z. B. Anfertigung von Modellen zur Raumlehre, Papparbeiten 2c.) mit, indem sie zur Bildung der Hand und des Auges dienen.) Das alte Wort: Mens sana in corpore sano, und das turnerische: Frisch, fromm, froh, frei! drücken die Bedeutung des Turnens für die geistige Bildung und für den sittlichen Zweck der Erziehung treffend aus." (**Kern.**) — **Dörpfeld**, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans ordnet den Stoff so: 1) die drei sachunterrichtlichen Gebiete: Religion, Menschenleben, Natur; 2) den Sprachunterricht mit Lesen, Schreiben, Sprechen; 3) die rein formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wir haben also in den drei Gruppen folgende Unterrichtsfächer als notwendig gefunden: 1) **Religion** (biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Bibellesen, Katechismus und Kirchenlied), 2) **Sprachunterricht** (für die Volksschulen Unterricht in der Muttersprache), 3) **Lesen**, 4) **Schreiben**, 5) **Gesang**, 6) **Geschichte**, 7) **Naturkunde** (Menschenkunde, Tierkunde, Pflanzenkunde, Steinkunde, Physik, Chemie), 8) **Geographie**, 9) **Rechnen**, 10) **Raumlehre**, 11) **Zeichnen**, 12) **Turnen**, 13) **Unterricht in weiblichen Handarbeiten.** Diese Unterrichtsfächer sind in Preußen durch die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 der Volksschule vorgeschrieben. Sie bilden für den Unterricht in den drei Gruppen, in welche wir sie geteilt haben, drei Kreise mit je einem gemeinschaftlichen Mittelpunkte, auf welche die Concentration des Unterrichts Rücksicht nehmen muß (vergl. § 17, 2 c. S. 108).

**Waitz**, Allgemeine Pädagogik, S. 300 ff. — H. **Kern**, Unterrichtsgegenstände in Schmids Encyklopädie. Bd. 9, S. 156 ff.

2) Durch die aufgestellten Unterrichtsgegenstände ist der Unterrichtsstoff nur im allgemeinen bezeichnet worden. Die Auswahl dessen, was aus jedem Gegenstande in den Volksschulunterricht zu ziehen ist, ist erst da am Platze, wo von den einzelnen Gegenständen gehandelt wird. Wir haben die Unterrichtsgegenstände aus der Aufgabe des Unterrichts selbst hergeleitet und haben damit das **Prinzip der Nützlichkeit**, unter dessen Titel zu verschiedenen Zeiten Seelenlehre, Gesundheitslehre, Kalenderkunde u. s. w. als „Gemeinnütziges" in die Schule gekommen sind, verworfen; denn nach diesem Prinzip lassen sich für jeden Gegenstand Gründe zur Aufnahme finden. Wir haben damit auch nicht die Auswahl nach dem **bloß formalen Bildungszwecke** der Entwickelung und Bildung der geistigen Kräfte ohne Rücksicht auf den

Inhalt getroffen, weil der formale Bildungszweck von selbst wieder auf die Frage führt: Woran soll die Kraft geübt und gebildet werden? Wir haben auch nicht die Aneignung des Materials, die materielle Bildung, als alleinigen Grund für die Auswahl betrachtet, sondern wir haben den formalen und materialen Bildungszweck zugleich beachtet; denn es giebt weder ein geübtes Erkennen, das nichts weiß, noch einen gebildeten Willen, der nichts kann, also keine formale Bildung ohne materiale und umgekehrt. Ohne formale Bildung müßte das materiale Ziel, Kenntnisse und Fertigkeiten zu besitzen, auf mechanische Weise erstrebt werden, dadurch würde aber gar keine Einsicht erzielt werden.

Für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände aus den drei oben bezeichneten Gebieten in den verschiedenen Schulen lassen sich nur folgende Bestimmungen geben:

a. In keiner Schule darf ein Unterrichtsstoff zugelassen werden, der dem mit dem Lebensalter der Schüler zusammenhängenden geistigen Standpunkte der Schüler nicht entspricht.

b. In keiner Schule darf ein Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden, der sich innerhalb der für die Schule gezogenen Zeitschranken nicht bis zur Erreichung des Zweckes, um dessen willen er in den Unterrichtskreis aufgenommen zu werden verdiente, fortführen läßt.

Daraus ergiebt sich nach a. für die Volksschule, welche mehr als jede andere Schule auf Vollständigkeit in den einzelnen Unterrichtszweigen verzichten muß, daß alles von ihrem Unterrichte auszuschließen ist, worüber die Wissenschaft selbst noch zu keinem sichern Resultate gelangte, da die Streitfragen der Wissenschaft von ihren Schülern nicht verstanden werden. Nur das, was sich als gesichertes Ergebnis der Wissenschaft erwiesen hat und zur Hebung der allgemeinen Volksbildung dient, hat die Volksschule als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Leben zu bieten. Ebenso müssen ausgeschlossen bleiben die rein wissenschaftlichen Fragen der Theologie, die Logik u. s. w.

Nach b. sind z. B. von der einfachen Volksschule ausgeschlossen die fremden Sprachen.

3) Nach der Auswahl des Unterrichtsstoffes handelt es sich um die Anordnung des Lehrstoffes in den einzelnen Fächern und in dem gesamten Unterrichtskreise der Schule. Eine solche Anordnung ist nötig; denn a. die Zeit, welche der Unterricht in Anspruch nehmen kann, ist in den verschiedenen Schulen an bestimmte Grenzen gebunden, b. und der Zögling wird im Laufe dieser Zeit nicht nur infolge des Unterrichts, sondern auch durch die auf ihn wirkenden äußeren Lebensverhältnisse und durch die fortschreitende Entwickelung seiner körperlichen Organisation fortwährend ein anderer. Der Lehrgang ist die Anordnung des Stoffes eines Unterrichtsfaches von der untersten bis zur obersten Stufe, er berücksichtigt das Nacheinander des Stoffes in einem Fache; der Lehrplan ist die Stoffverteilung in den sämtlichen Unterrichtsfächern einer Klasse oder einer Schule, er berücksichtigt, indem er zugleich die sämtlichen Lehrfächer für den Unterrichtszweck der betreffenden Klasse oder Schule

ins Auge faßt, nicht nur in ihnen das Nacheinander, die Verteilung des Lehrstoffes nach Stufen und Pensen, sondern auch das Nebeneinander der Stoffe in den einzelnen Fächern, das Nebeneinander der Fächer selbst und deren Verbindung behufs gegenseitiger Unterstützung und das allmähliche Eintreten der Fächer in den Unterrichtskreis. Beide Anordnungen sind nötig, nicht nur in Schulen mit mehreren Lehrern, um die Einheit zu erhalten, sondern auch in Schulen mit einem Lehrer. Der Lektionsplan endlich ist die Verteilung der Lektionen und der Lehrer einer Klasse oder Schule auf die einzelnen Tagesstunden und Tage einer Woche.

4) **Der Lehrgang.** Der Lehrgang hat Zweierlei zu beachten:

I. den Zögling; denn jeder Unterricht muß an dasjenige anknüpfen, was sich schon vor ihm im Geiste des Zöglings vorfindet, und muß im Verlaufe die Anordnung der Gegenstände so treffen, daß sie der Entwickelung des Zöglings entspricht;

II. den Unterrichtsgegenstand; denn jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung, hat Elemente, Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Konkretes und Abstraktes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die als Erstes gelernt sein müssen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen.

Die Methode muß also, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Punkte, als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand nach seiner eigenen Natur anordnen. Aus beiden zusammmen entsteht im Gegensatze zu dem wissenschaftlichen der methodische oder elementare (schulmäßige) Lehrgang. Für diesen ergeben sich folgende Regeln:

a. Gehe überall vom Anschaulichen zum Abstrakten vorwärts. Führe den Schüler erst zur Kenntnis des Einzelnen, Konkreten und lasse ihn aus diesem und durch dieses das Abstrakte, Allgemeine finden. Jeder Unterrichtsgegenstand hat gewisse Anschauungen zur Unterlage, diese müssen vorangestellt werden, denn nur für diese hat das Kind unmittelbare Empfänglichkeit. Auf der Unterstufe sind nur diese Anschauungen zu geben, aus welchen durch die Analyse auch die ersten allgemeineren Sätze gewonnen werden. Mit dieser Regel hängt zusammen: Erst die Sache, dann das Zeichen (Wort).

b. Die Fortschreitung im Lehrgegenstande muß lückenlos geschehen. Pestalozzi, der Urheber dieser Regel, verfiel in der Anwendung derselben in den Fehler, daß er Lückenlosigkeit mit der erschöpfenden Vollständigkeit aller in dem Gegenstande enthaltenen Vorstellungen und Übungen verwechselte und darum endlose Übungsreihen an einen Gegenstand knüpfte, so daß der Fortschritt fast aufhörte, und der Schüler gelangweilt wurde. Die Lückenlosigkeit fordert nur eine solche Anordnung des Lehrstoffes, daß dem Schüler mit Rücksicht auf

dessen fortschreitende Geistesthätigkeit kein unnatürlicher Sprung zugemutet werde, dagegen soll der Schüler Schritte thun, anfangs kleinere, dann größere, und diesen ihm möglichen Schritten soll der Lehrgegenstand angepaßt werden. Aus dieser Regel ergeben sich drei andre:

α. Der Lehrgegenstand schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort.

β. Der Lehrgegenstand schreite vom Nahen zum Entfernten fort.

γ. Der Lehrgegenstand gliedere sich in kleinere und größere Abschnitte und mache bei ihnen Ruhepunkte. Nach der Absolvierung kleinerer und größerer Abschnitte ist ein Stillstand nötig, um dieselben gehörig einzuprägen, zu überschauen und mit einander zu verknüpfen. Festina lente. Non multa sed multum.

In Beziehung auf die verschiedenen Ausgangspunkte bei Behandlung eines Lehrgegenstandes unterscheidet man verschiedene Lehrgänge:

A. Den Lehrgang der Induktion (Abstraktion), in dem man vom Einzelnen zum Allgemeinen, und der Deduktion (Konkretion), in dem man vom Allgemeinen zum Einzelnen übergeht. Für den entwickelnden Jugendunterricht ist allein die Induktion zu gebrauchen, weil der gewöhnliche Gang des Denkens von dem Einzelnen und Besondern zum Allgemeinen geht (S. 115, 2).

Die Naturkunde wird so angeordnet; denn bei ihr kommt es nicht bloß auf die Kenntnis einzelner Naturprodukte an, sondern auch auf deren Einordnung in Familien, Arten, Gattungen, Klassen und Reiche, wiewohl dies nicht das Wichtigste ist und nicht das Erste sein kann. Die Gegenstände müssen so gestellt werden, daß sie verglichen und unterschieden werden können, um so größere Gruppen zusammenzufassen.

B. Der analytische Lehrgang geht vom Ganzen zu den Teilen, der synthetische von den Teilen zum Ganzen. Beide Lehrgänge sind notwendig für die Erreichung des Unterrichtszweckes.

Wenn z. B. beim Lesen zuerst analytisch verfahren wird, so folgt dann die Synthese. Der Anschauungsunterricht wendet zuerst die Analyse, die Zergliederung, an, weil es sich zunächst um die Verdeutlichung der Vorstellungen handelt, welche das Kind mitbringt. Der Rechenunterricht dagegen fängt mit dem Einzelnen an, und sein Fortschritt geschieht nur durch Verbindung des Einzelnen, damit die Zahlenvorstellungen im Kinde entstehen; er verfährt also synthetisch. Dagegen muß er bei Wiederholungen, in denen man sich vergewissern will, ob der Schüler eine deutliche Einsicht erlangt hat, das analytische Verfahren anwenden. Ebenso ist das Verfahren der Geographie meist synthetisch, doch macht sich auch hier wieder die Analyse auf der Oberstufe geltend. Wir sehen daraus, daß die Analysis und Synthesis sich gegenseitig ergänzen.

Man hat hierbei von genetischer Methode geredet, welche, wie Gräfe am besten es bezeichnet, die Dinge dem Schüler so vorführt, wie eins aus dem andern entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche, geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge (historisch-gene-

tischer Lehrgang) oder das Entstehen der Begriffe von denselben aus einander ins Auge fasse (philosophisch-genetischer Lehrgang). Den ersten wendet man z. B. bei der Geschichte der Erfindungen an, den zweiten geht eigentlich nur die Philosophie; denn die Synthese, die man wohl so genannt hat, fügt ja nur zum Ersten ein Zweites, Drittes 2c., welche nicht notwendig auseinander folgen. „Der einzig vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgeteilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfnis fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm helfen, diesen Lebenszusammenhang, diese Circulation des Blutes im Körper einer Wissenschaft immer vollständiger zu erkennen. Damit kann man nicht anfangen, aber sobald ein gewisses Maß von Kenntnissen gesammelt ist, kann schon begonnen werden, zu zeigen, wie eins aufs andre deutet und hintreibt, eins am andern seine Stütze oder seine Vollendung hat. So kann der Lehrer der Geschichte, wenn der Zögling einmal eine gewisse Summe einzelner Thatsachen sich angeeignet hat, schon auf die höheren Gesetze aufmerksam machen, die in der Weltgeschichte wirken, und denen gemäß auf die eine Periode die andere folgen mußte.“ (*Schmid, Encyklopädie, 4. Bd., S. 703.) Für das frühere Alter gilt nur, daß jedes Ding an seinem natürlichen Platze gelehrt wird.

C. Der Lehrgang der Progression geht von der Ursache zur Wirkung, der der Regression von der Wirkung zur Ursache, sie fassen also den ursächlichen Zusammenhang ins Auge. Sie werden besonders in der Geschichte und Naturlehre angewandt und müssen sich in vielen Fällen gegenseitig ergänzen, damit der Schüler das Material beherrschen lernt. Die Geschichte verfährt z. B. im gewöhnlichen Vortrage progressiv, in der Repetition öfter regressiv.

„Die Ereignisse und Thatsachen der Geschichte stehen aber nicht in einer solchen Verbindung, daß sie sich immer wie Ursache und Wirkung aneinander reihen. Denn häufig liegt die Ursache eines Ereignisses nicht in dem unmittelbar vorhergegangenen, sondern in anderen Ereignissen und Umständen, oder in der Willkür der Menschen. Die Geschichte in der Aufeinanderfolge der Ereignisse gleicht nicht einer einfachen Kette, wo sich ein Glied an das unmittelbar vorhergehende reiht, sondern einem Netze aus vielen neben einander herlaufenden Fäden, die sich zum Teil mannigfach mit einander verschlingen. Aus diesem Grunde muß sich mit dem progressiven Lehrgange stets der anordnende verbinden. Die Anwendung des progressiven Lehrganges erfordert eine genaue Kenntnis nicht nur der historischen Thatsachen, sondern auch ihrer Ursachen sowie die Hervorhebung des Wesentlichen in jedem Ereignis und einen stetigen Gang im Fortschreiten von dem einen zum andern. Inwiefern aber die Volksschule bei allem historischen Unterrichte auf einen stetigen Fortschritt und auf pragmatische Darstellung meist verzichten muß, behält für sie der progressive Lehrgang stets eine untergeordnete Bedeutung. Nur in einzelnen kleineren

Zeiträumen und bei besonders wichtigen Partieen vermag er mit einiger Bestimmtheit zur Anwendung zu kommen. Gewöhnlich muß der anordnende Lehrgang seine Stelle vertreten.“ (*Dr. H. Gräfe, Die deutsche Volksschule. 3. Aufl. von Schumann. Jena, Costenoble 1871. T. II, S. 42.)

Da die Aufstellung der verschiedenen Lehrgänge bedeutende pädagogische Einsicht und Sachkenntnis erfordert, da auch aus praktischen Gründen eine gewisse Gleichmäßigkeit der verschiedenen Schulen einer Art in demselben Lande notwendig ist, so ist diese Arbeit meist nicht dem einzelnen Lehrer überlassen worden, sondern der Staat bestimmt im allgemeinen Stoff und Ziel für die einzelnen Lehrfächer der Schulen einer Art (Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872), oder ordnet auch den Lehrgang auf den einzelnen Unterrichtsgebieten, oder macht ihn doch von seiner Genehmigung abhängig und bestimmt die Lehrmittel, um der Willkür der einzelnen zu wehren. Der Lehrer wird, und das darf auch nicht geschehen, dadurch nicht zur Maschine gemacht, denn ihm bleibt noch ein weites Feld der Selbständigkeit: die Ausführung im einzelnen.

5) **Der Lehrplan.** Mit der Aufstellung der Lehrgänge in den einzelnen Fächern ist es noch nicht gethan; die Fächer dürfen nicht isoliert bleiben, es darf nicht jedes seinen Gang gehen, ohne sich um den Gang des andern zu bekümmern. Erstlich erfordert die Rücksicht auf die drei Stufen der Entwickelung des Kindes, daß die Lehrgänge in den gleichzeitig auftretenden Unterrichtsfächern eine gewisse Analogie auf den verschiedenen Stufen haben; namentlich ist nach der Stufe der Anschauung auf der Mittelstufe, wo die Vorstellungen nach und nach in ihren Reihen enger zusammentreten, daß sie sich hier und da schon wie die Fäden eines Gewebes durchkreuzen, in der Anordnung der Gegenstände darauf Rücksicht zu nehmen, daß sich Gruppen von Erkenntnissen und Einsichten, denen später die Verbindung des Gedankenkreises zu einem Ganzen folgen soll, bilden können. Dies wird erreicht, wenn, nachdem zuerst der Zögling sich in das Einzelne vertieft und Klarheit der Anschauung und Vorstellung gewonnen hat, die Association gefördert und jede neue Vorstellung in verschiedene Verbindungen gebracht wird. Dies wird auch durch die Unterrichtsweise geschehen, aber dieser muß vorgearbeitet werden dadurch, daß für eine jede Stufe derjenige Unterrichtsstoff aus den verschiedenen Gebieten gewählt wird, der sich leicht auf einander beziehen läßt. Dies ist ein Grundgesetz der Concentration, aber zugleich des Lehrplans. **Der Lehrplan** hat für eine Klasse oder Stufe oder ganze Schule mit Berücksichtigung der häuslichen Verhältnisse der Kinder, welche für die Stellung von Schulaufgaben für die Freizeit wichtig sind, das Unterrichtsziel (Schulziel, Klassenziel, Jahresziel, Semesterziel) zu bezeichnen, die Lehrbücher und den Unterrichtsstoff aller Fächer, die auftreten, auszuwählen, das Auftreten der einzelnen Fächer neben und nach einander zu bestimmen und die Unterrichtszeit festzusetzen, welche jedem Fache auf den einzelnen Stufen zukommt. Für die Abfassung des Lehrplans gelten folgende Regeln:

a. Es müssen jeder Alters- und Entwickelungsstufe solche Wahrheitsstoffe geboten werden, daß alle geistigen Thätigkeiten ein Objekt zur Übung haben.

b. Es darf nicht mehr, als zur Erfüllung der ersten Regel nötig ist, zugleich getrieben werden.

c. Jeder Unterrichtszweig muß zur gehörigen Zeit eintreten, so daß mit dem richtigen Nebeneinander auch das richtige Nacheinander sich verbindet.

d. Auf den verschiedenen Stufen sind besonders solche Stoffe auszuwählen, welche sachlich mit einander zusammenhängen, damit sich das Verschiedene, welches dem Geiste gleichzeitig zugeführt wird, nicht gegenseitig hemme und verdunkele. Namentlich ist Sach- und Sprachunterricht innig mit einander zu verbinden, damit der Sachunterricht die Basis des Sprachunterrichts bilde, und der Schüler erstlich sichere Kenntnisse erwerbe, sodann sachgemäß denken und sachgemäß reden lerne. In allem Sachunterricht aber hat der Religionsunterricht eine centrale Stellung.

e. Die Zahl der Unterrichtsfächer muß im allgemeinen beim Fortschreiten des Unterrichts zunehmen, doch muß jedes neu eintretende Unterrichtsfach mit einer gewissen Energie auftreten und gewissermaßen der Klasse oder Stufe seinen Charakter aufprägen.

„Zum Lehrplan gehört auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher. In den Händen der Schüler sind Lehrbücher oft unentbehrlich als Hülfsmittel der Vorbereitung und Wiederholung, zur Vermeidung zeitraubenden Diktierens oder mangelhaften Heftschreibens, zur Regelung des Unterrichtsganges und zur Erhaltung der methodischen Übereinstimmung zwischen den Fachlehrern verschiedener Klassen. Andererseits ist die Gefahr vorhanden, daß das Lehrbuch den Lehrer zu sehr einengt, in der Auswahl und Anordnung des Stoffes oder in der Fassung des Ausdruckes seinen Ansichten und Wünschen nicht entspricht und die Aufmerksamkeit des Schülers, weil er meint, die Hauptsache stehe im Buche, von dem Vortrage des Lehrers ablenkt. Aber die notwendige Einheit und Festigkeit im Lehrplan fordert, solchen Besorgnissen und Übelständen nicht viel nachzugeben, sondern sie durch möglichst zweckmäßige Wahl des Lehrbuchs zu beseitigen.“ (Schmid, Encyklopädie, Lehrplan, 4. Bd. S. 299.) Der Reichtum an Lehrbüchern und Leitfäden ist sehr groß, darum hängt, um der Willkür zu steuern, in Preußen die Einführung eines Lehrbuchs von der Genehmigung der Behörde ab. „Ein Leitfaden soll kurz, knapp und trocken sein“, sagt Hamann; „denn er soll den Lehrer nicht ersetzen, sondern der Lehrer soll ihn beleben.“ Und Lessing (Erziehung des Menschengeschlechts) sagt: „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urteilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege.“ (Es darf also nichts

enthalten, was bei späterer wissenschaftlicher Behandlung als unrichtig sich herausstellt.) Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gehalten werden.“ Wie die Bestimmungen des Lehrplans erfüllt werden, hängt vom Lehrer ab. An Schulen mit mehreren Lehrern muß daher eine Verständigung erzielt werden über das, was jedes einzelne Fach zu fordern hat auch von der häuslichen Arbeit der Schüler, damit nicht ein Fach auf Kosten des gesamten Unterrichtszweckes herrsche, sondern alle Fächer dem allgemeinen Unterrichtszwecke untergeordnet werden. Befördert wird diese Einheit durch das Klassensystem, welches in der Regel mehrere Hauptfächer in einer Hand vereinigt, daher die Beziehung der einzelnen Unterrichtsstoffe auf einander erleichtert und zugleich mehr der erziehlichen Einwirkung Raum giebt; wo das Fachsystem herrscht, muß der einzelne Lehrer um so strenger an die Vorschriften des Lehrplans sich binden, darf sein Fach nicht von den anderen Fächern isolieren, sondern muß die notwendigen und sich von selbst bietenden Beziehungen auf andere Fächer benutzen, um dasselbe dem allgemeinen Unterrichtszwecke dienstbar zu machen.

Der Lehrplan ist sehr wichtig; denn:

a. er hindert planloses Arbeiten,

b. er weist den zerstreuten Lehrer von den Nebendingen auf die Hauptsache, mahnt den oberflächlichen zur Gründlichkeit und spornt den trägen Lehrer zum Eifer an und

c. bietet auch dem Visitator die nötige Norm für die Beurteilung der Schule.

Außer den Lehrplänen einzelner Regierungen für Volksschulen, welche in Kellers deutscher Schulgesetzsammlung abgedruckt sind, erwähnen wir hier:

*Dörpfeld, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, Bertelsmann. 1873. *Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. Bromberg, L. Carow. 1867. H. Huth, Lehrplan für Knaben- und Mädchen-Bürgerschulen, sowie Volksschulen. Berlin, W. Schultze. 1871. Burkhardt, Lehrplan für eine preußische Mittelschule. Auf Grund der allgem. Best. vom 15. Oktbr. 1872. Leipzig, Siegismund. 1873. E. Förster, der Normal-Lehrplan für die Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. Straßburg, Schmidt. 1881. Hennig, Lehrplan für eine vierklassige Volksschule. Nach den allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Leipzig, ebenda. 1873. C. Beckström, Einrichtungs- und Unterrichtsplan für ein- und mehrklassige Volksschulen auf dem Lande. Berlin 1875. W. Schultze. Dr. G. Schumann 2c., Einrichtungs- und Lehrplan der Seminarschulen in Alfeld. Hannover, Meyer. 1875. — Einrichtungs- und Lehrplan der Seminarschulen in Stade, Wunstorf, Bederkesa 2c. H. Voß, Lehrplan für ungeteilte Volksschulen mit einem Lehrer. Auf Grund der allgem. Best. vom 15. Oktbr. 1872. Lüneburg, Engel. 1873. H. Mehliß, Vollständiger und ausführlicher Lehrplan für einklassige Volksschulen mit Berücksichtigung der allg. Best. 2c. Hannover, C. Meyer. 1873. Seebold, Entwurf eines Lehrplans für einklassige Volksschulen. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1879. J. Meyer, Lehrpläne für die einfache Volksschule. Hannover, C. Meyer. 1879.

6) **Der Lektionsplan** verteilt die den einzelnen Unterrichtsfächern zufallenden Stunden einer Klasse oder Schule für eine bestimmte Zeit (Semester, Jahr, Schulkursus) auf die verschiedenen Wochentage und Tageszeiten, giebt den Stundenplan, welcher in der Schule zur Informierung aller aushängt, ist auch noch ausführlicher, indem er a. die für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmte Stundenzeit, die Lehrbücher und nach deren Paragraphen den Umfang des in jeder Klasse zu Leistenden, wie auch die Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten angiebt (Lektionstabelle), b. ferner die Folge der Lehrer und die Stundenzahl ihrer Lektionen aufstellt (Lehrtabelle) c. und die Lektionen und die Lehrer jeder Klasse auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden verteilt (Zeittabelle, Lektionsplan im engern Sinne). Bei der Aufstellung des Lektionsplans sind folgende Regeln zu beachten:

a. Man gebe jeder Lektion diejenige Stelle in der Tagesordnung, welche für die dabei anzuwendende Thätigkeit am günstigsten ist. Daher verlege man die wichtigsten und anstrengendsten Arbeiten auf den Vormittag, wo die Kraft des Schülers noch ungeschwächt wirkt, die weniger anstrengenden, mehr mechanischen auf den Nachmittag.

Waitz, Allg. Pädagogik, S. 353: „Was die Wahl der Zeit betrifft, so ist bekannt genug, daß nicht alle Tagesstunden gleich gut zu geistiger Anstrengung geeignet sind, und daß die schwierigsten Gegenstände die verhältnismäßig größte Frische der Empfänglichkeit des Schülers und der Kraft des Lehrers verlangen. Werden drei bis vier verschiedene Unterrichtsgegenstände nach einander behandelt, so wird mit dem anstrengendsten zu beginnen und mit demjenigen zu schließen sein, der die relativ geringste Stetigkeit der Spannung erfordert. Es scheint bei vier Stunden das Günstigste, daß sich die zweite Stunde ähnlich zur ersten verhält wie die vierte zur dritten, nämlich so daß die geforderte Spannung abwechselnd steigt und fällt wie Arsis und Thesis im vierteiligen Takte. Die Gegenstände, welche das Gemüt in Anspruch nehmen sollen, wird nicht ratsam sein, auf die Stunden zu verlegen, für welche auf ziemlich erschöpfte Denkkraft zu rechnen ist. Auch beim Erwachsenen hängt das Gelingen geistiger Thätigkeit wesentlich mit ab von der Art der unmittelbar vorangegangenen Beschäftigung. Der Übergang von zerstreuendem Spiel zu anstrengender Arbeit kostet um so größere Selbstüberwindung, je länger und voller die Hingebung an jenes war. Die unzweckmäßigste Einteilung des Tages würde deshalb diejenige sein, welche von dem niedrigsten Grad geistiger Thätigkeit allmählich zu einer höheren aufzusteigen nötigte."

b. Sorge dafür, daß die Thätigkeit der Schüler nicht ermüde, und lasse daher auf ein anstrengendes Geschäft immer ein solches folgen, welches wieder abspannt.

Dabei ist einerseits zu beachten, daß auf den höheren Stufen innerlich verwandte Lektionen auf einander folgen, damit die Schüler sich mehr vertiefen, andererseits, daß auf den niederen Stufen die Abwechselung den Geist erfrischt und belebt. Kleinen Kindern ist es schwer, eine ganze Stunde die Aufmerksamkeit auf ein Unterrichtsfach zu richten, man setze darum für die Unter-

stufe nur eine halbe oder dreiviertel Stunde für eine Lektion an; denn wenn auch die Schule das bewegliche Kind an Ausdauer gewöhnen soll, so ist nichts schädlicher, als die Kinder durch Ermüdung abzustumpfen. Waitz, S. 35: „Eine volle Stunde ununterbrochene geistige Anstrengung ist selbst für die meisten Erwachsenen schon zu viel, sie sind einer solchen Ausdauer nicht fähig. Die Kraft des Schülers aber an irgend einem Gegenstande des Lernens, wenn auch nur momentan, ganz zu erschöpfen, ist hauptsächlich wegen des Widerwillens gefährlich, der sich dann leicht gegen ihn bildet und dauernd erhält. Die Aufmerksamkeit würde dadurch für die Zukunft wesentlich erschwert werden. Deshalb wird sich der Unterricht wohl hüten müssen, innerhalb jeder Stunde das Maximum von dem zu geben, was der Schüler von seinem Standpunkte aus zu fassen vermag. Dieser würde dann geradezu unfähig, fünf bis sechs wissenschaftliche Lehrstunden täglich auszuhalten, er würde außerdem zu stumpf sein für häusliche Arbeiten. Innerhalb des Unterrichts selbst muß vielmehr ein häufiger Wechsel der höheren und niederen Grade geistiger Anstrengung stattfinden, wenn die Aufmerksamkeit längere Zeit hindurch erhalten werden soll." Zwischen wissenschaftliche Lektionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen 2c. einzufügen, ist zweckmäßig, wenn dabei die Disciplin gut gehandhabt wird.

c. **Richte die Folge der Lektionen so ein, daß die Gesundheit der Schüler nicht leidet.** Laß daher auf eine Lektion, wo die Schüler sitzen, eine solche folgen, bei der sie stehen müssen 2c.

„Wegen des Zusammenhangs von Leib und Seele wird durch geistige Thätigkeit auch körperliche Kraft konsumiert, und durch Verharren in derselben Stellung wird nicht nur der Leib, sondern auch die Seele matt, hingegen wird durch Veränderung der Körperstellung oder durch Nachlassen der strammen Haltung in der Ruhe auch die Kraft für geistiges Thun erhöht. Darnach hat sich einmal die Anfangszeit des Unterrichts am Tage, im Sommer um 7 Uhr, die Kleineren um 8, im Winter um 8 (9) des Vormittags, zu richten; dadurch ist auch eine kurze Pause von 2—5 Minuten zwischen jeder Lektion und von 15 Minuten nach der zweiten Lektion geboten; darum darf der Unterricht am Nachmittag nicht gleich nach dem Essen wieder beginnen, oder darf das Singen weder auf die Zeit kurz vor dem Essen, noch kurz nach demselben verlegt werden; dadurch sind auch die wöchentlich eintretenden Pausen der freien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage und der freie Sonntag bestimmt; danach ist auch endlich die Frage, ob überhaupt am Nachmittage kein Unterricht sein soll, wiewohl bei ihrer Beantwortung auch die socialen Verhältnisse zu berücksichtigen sind, zu beantworten. Was nun die Ausführung des Lektionsplans im Unterrichte betrifft, so ist zu beachten, daß wo Pausen in der Unterrichtszeit eines Tages, zwischen zwei Unterrichtstagen, zwischen Unterrichtswochen oder durch die Ferien eintreten und so den Unterricht in Haupt- und Nebenabschnitte teilen, auch im Lehrstoffe solche Abschnitte gemacht werden. Selbst am Ende jeder Unterrichtsstunde muß ein solcher Abschnitt im Stoff erreicht sein, damit jede Stunde ein Ganzes biete." (Kern.)

Der Lektionsplan soll:

a. den Eltern eine Bürgschaft bieten, daß der Lehrer nicht nach Willkür verfährt, sondern die Kinder in allen nötigen Lehrfächern ausreichend unterweist;

b. er soll dem Lehrer die täglich neue Zeiteinteilung ersparen und ihm die regelmäßige Vorbereitung erleichtern;

c. er soll den Schüler an eine regelmäßige Zeiteinteilung, an Ordnung in seinen Arbeiten ꝛc. gewöhnen, und

d. er soll den Schulinspektor orientieren für seine Schulbesuche.

## § 21.

## Die Unterrichts- oder Lehrformen.

1) Der Lehrgang zerlegt den Unterrichtsgegenstand seinem Stoffe nach und ordnet die einzelnen Teile desselben nach einander. Dadurch wird die Auffassung desselben erleichtert. Diese Erleichterung genügt aber noch nicht, sondern es ist nötig, daß jeder einzelne Stoff, soweit es seine Natur zuläßt, eine Form annimmt, welche dem Schüler je nach seiner Entwickelungsstufe die Aufnahme und Verarbeitung möglich macht. Dadurch entsteht die Unterrichts- oder Lehrform.

Zwei Faktoren bestimmen also die Lehrform, die Natur des Stoffes und die Entwickelungsstufe des Schülers, und beide müssen berücksichtigt werden.

Gräfe unterscheidet eine innere und eine äußere Lehrform, indem er die Form, welche der Gegenstand im Geiste annimmt, und die Form, unter welcher der Gegenstand dem Schüler äußerlich wahrnehmbar gemacht wird, beachtet.

I. Die innere Lehrform ist ihm diejenige, welche der Gegenstand im Geiste oder im Denken annimmt. Solcher Formen sind drei möglich: die Formen der Anschauung, der Vorstellung und des Begriffs. Danach zerfällt ihm die innere Form in drei Arten:

A. Die Form der Anschauung, welche sinnliche Gegenstände mit den Sinnen auffaßt (anschaut) und die Gegenstände der innern Welt auf irgend eine Weise sich zu veranschaulichen sucht. Der Unterricht muß daher sinnliche Dinge zur unmittelbaren Anschauung bieten, oder, wo das nicht möglich ist, Veranschaulichungsmittel, z. B. verwandte Gegenstände, Modelle, Abbildungen ꝛc., zur Hilfe nehmen, muß die Vorgänge der innern Welt, Gefühle ꝛc., abstrakte Gegenstände, Zahl, Naturgesetze, Sprachgesetze ꝛc. veranschaulichen, z. B. durch Gedichte oder Geschichten, in denen die Gefühle sich aussprechen oder in einer Handlung zur Erscheinung kommen, durch Beispiele, in denen das Naturgesetz oder Sprachgesetz sich erkennbar macht. Alle Unterrichtsgegenstände können auf die angedeutete Weise anschaulich gemacht werden, und diese Veranschaulichung ist so lange nötig, bis die Vorstellungen klar und deutlich sind.

B. Die Form der Vorstellung, welche den Gegenstand nicht mehr unmittelbar vor den Sinnen haben muß, sondern ihn sich nach dem geistigen Bilde, das ein anderer entwirft, durch Hören und Lesen aneignet. Die Vorstellung vergeistigt die äußere, sinnliche Welt, giebt durch die Thätigkeit der Phantasie (S. 24. 6) den allgemeinen Wahrheiten konkrete Gestalt und führt dem Gemütsleben reichen Inhalt zu. Darum darf die Form der Vorstellung schon auf der Stufe der Anschauung nicht fehlen, sondern muß die Wahrheitsstoffe der denkenden Verarbeitung zuführen.

C. Die Form des Begriffs, die höchste Stufe der innern Lehrform, stellt den Gegenstand von allem Zufälligen und Unwesentlichen völlig entkleidet

seinem tiefsten Wesen nach dar. Diese Form in ihrer Vollendung gehört aber nur der rein wissenschaftlichen Erkenntnis, nicht der Volksschule an.

II. Die äußere Lehrform. Der Inhalt der Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe äußert sich sichtbar durch Zeichen, hörbar durch Worte. Durch Zeichen kann die innere Welt des Geistes nur sehr unvollkommen ausgedrückt werden. Einen vollkommenen Ausdruck gewährt das Wort. Die Sprache ist daher das Mittel des Gedankenaustausches zwischen Lehrer und Schüler, damit das Wissen vom erstern auf den andern übergehe. Die äußerliche Darstellung des Unterrichtsgegenstandes in der Sprache ist die äußere Lehrform. Wir lassen hier diese Unterscheidung bei Seite.

2) Durch die besondere Art und Weise, wie die Sprache, in welcher der Unterrichtsstoff dem Schüler dargeboten wird, zwischen Lehrer und Schüler im Unterrichte gehandhabt wird, entstehen die verschiedenen Lehrformen; spricht der Lehrer allein, und der Schüler hört zu, die akroamatische, sprechen beide abwechselnd, die erotematische oder katechetische Lehrform.

A. Die akroamatische (vortragende) Lehrform ist diejenige Lehrform, wo der Lehrer den Gegenstand in ununterbrochener Rede vorträgt und entwickelt, und der Schüler ihn in sich aufnimmt, indem er zuhört und dem Lehrer nachdenkt. In ihrer reinen Gestalt kann diese Form nur in den höchsten Schulen vorkommen. In den anderen Schulen muß der Vortrag des Lehrers wenigstens abwechseln mit der Wiederholung des Vorgetragenen durch den Schüler. Auf der Unterstufe geschieht dies sogar noch durch reines Nachsprechen eines vorgesprochenen Satzes. Durch eingestreute Fragen muß der Lehrer sich überzeugen, ob der Schüler folgt, und wie weit er das Vorgetragene erfaßt hat; denn ein zu langer Vortrag ermüdet auch die besten Schüler, und ein Unterricht, welcher sich nicht davon überzeugt, was die Schüler aufgefaßt und behalten haben, nützt nichts. Die einzelnen Lehrthätigkeiten, in welchen die akroamatische Lehrform besondere Gestalten, z. B. Erzählung, Beschreibung 2c., annimmt, folgen § 22. Die Grundforderungen, welche der Vortrag an den Lehrer stellt, sind, daß er des Wortes mächtig, beredt, nicht redselig sei, daß er geordnet und für die Kinder verständlich zu reden wisse, und daß er frei vortrage, nicht ablese. Der Lehrer muß daher sich sorgfältig vorbereiten und gute Volksschriften studieren für die verschiedenen Formen des Vortrags.

Man hat wohl auch vortragende und entwickelnde Lehrform unterschieden, allein auch der Vortrag entwickelt, wenn er nicht bloß positive Kenntnisse oder geschichtliches Material mitteilt. Man kann daher mitteilende und entwickelnde Lehrform unterscheiden.

B. Die erotematische, dialogische Lehrform teilt wie das Gespräch die Sprache zwischen Lehrer und Schüler: der Lehrer fragt, der Schüler antwortet. Auch diese Form kann nicht völlig rein auftreten; Mitteilung und Frage müssen abwechseln, und man erkennt einen geschickten Lehrer daran, daß er am rechten Orte die Lehrformen wechselt und in mannigfaltigen Wendungen den kindlichen Geist am sichersten zu ergreifen weiß. Dennoch ist die dialogische Unterrichtsform für die

Schule am wichtigsten; sie vermittelt eine beständige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schülern, sie offenbart durch die Äußerungen der Schüler am sichersten deren Anlage, Bildung, Bedürfnisse und Fortschritte im Erfassen des Stoffes, sie beteiligt dieselben durch thätiges Mitwirken nicht weniger als durch empfangendes Aufnehmen am Unterrichte, weckt dadurch ihre Aufmerksamkeit, regt ihre geistige Thätigkeit an, übt ihre Sprachfertigkeit und giebt durch die Gemeinschaftlichkeit, in welcher Lehrer und Schüler arbeiten, dem Unterrichte für beide eine Lebendigkeit und Vertraulichkeit, welche ihnen denselben zu einer Quelle wohlthuender Genüsse macht. Aber diese Unterrichtsform ist auch schwierig, denn es gilt, daß der Lehrer den Gedankengang festhält, die Antworten der Schüler berücksichtigt und den Unterrichtsstoff in Fragen kleidet, welche nicht nur formell richtig, sondern auch dem Gegenstande und Fortgange des Unterrichts angemessen sind und die geistige Thätigkeit und lebendige Teilnahme der Schüler anregen und erhalten. Der Lehrer muß des Stoffes vollkommen Meister sein, muß richtig fragen und die Antworten der Schüler gehörig benutzen, um die Leitung des Gesprächs sicher in den Händen zu behalten. Über die Fragebildung, über die richtige Anwendung der Frage und die Benutzung der Antworten muß daher hier besonders gehandelt werden.

*C. Kehr, Die Praxis der Volksschule: „Ist es demgemäß im praktischen Seminarunterrichte das erste, daß die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern und von allen Seminarlehrern angehalten werden, einer exakten, klaren Sprache und eines guten fließenden Vortrages sich zu befleißigen (vielfaches Repetieren, freies Vortragen, Deklamieren 2c.), so muß das zweite eine zweckentsprechende Anleitung zur Fragebildung sein. Ehe man fragend unterrichten kann, muß man erst wissen, worin das Wesen der Frage besteht, auf welche Weise die Frage gebildet wird (Fragewörter), und welche Eigenschaften eine gute Frage haben muß.“ Er giebt dann an, wie das im Seminar geschehen soll.

3) Die Frage ist eine in der Satzform der verlangenden Ungewißheit ausgesprochene Aufforderung, über einen dargelegten Gegenstand eine Aussage zu thun. In der Regel enthält sie schon durch die Fassung, wenigstens aber durch den Frageton die Andeutungen, nach welcher Richtung hin die Aussage zu thun sei, und fordert dadurch zum Denken auf.

Die Lehrfrage unterscheidet sich von andern Fragen durch den Zweck; sie beabsichtigt die geistige Anregung und Belehrung des Gefragten, will sich von seinem Wissen und seiner Befähigung überzeugen, will den Schüler zur Teilnahme an der Durchsprechung eines ihm noch unbekannten oder nicht vollständig und richtig verstandenen Gegenstandes anregen, um ihm denselben zum Verständnis zu bringen, oder sie will die Ansicht und Überzeugung befestigen und zu willenskräftigem Entschluß treiben.

Die rhetorische Frage dagegen will dem Vortrage Lebendigkeit geben und die Aufmerksamkeit auf eine Hauptvorstellung richten, die Auskunfts=

und Untersuchungsfrage will Gewißheit über einen unbekannten Gegenstand erlangen, die Verwunderungsfrage drückt die Überraschung bei der Wahrnehmung einer unerwarteten Thatsache aus.

Stoff und Form der Aussage, welche gefordert wird, sowie der jedesmalige besondere Zweck der Frage im Gange des Unterrichts bedingen verschiedene Arten der Fragen.

a. Stoff. Die Frage verlangt als Antwort das Subjekt: Wer hat die Welt geschaffen? Wer hat die Schlacht gewonnen? Welche Tiere gehören zu den Einhufern?

Die Frage verlangt als Antwort das Prädikat und zwar als Substantivprädikat: Wer ist Christus seiner Person nach? oder als Adjektivprädikat: Wie ist die Tafel nach ihrer Farbe? oder als Verbalprädikat: Was thut das Kind in der Schule?

Die Frage verlangt eine nähere Bestimmung, Attributivbestimmung, des Subjekts und Prädikats: Welche Güter sind vergänglich? Wessen Vorbild ist unser höchstes? Welcher Gedanke macht das Gebet zu einem andächtigen? Für welche Menschen ist Christus gestorben?

Die Frage verlangt als Antwort das Objekt: Wen lieben die Kinder? Wessen erbarmte sich der barmherzige Samariter? Wem sollen die Kinder gehorchen? An wen sollen wir immer denken? Worauf achtet der aufmerksame Knabe? Woran dachte der reiche Mann nicht? Was glaubst du von der Person Christi? — Das Objekt kann ein Substantiv, aber auch ein Satz sein.

Die Frage bezieht sich auf einen Umstand des Orts, der Zeit, auf Grund, Zweck, Art und Weise rc.: Wo war die erste Schlacht 1870? Wohin wurde Napoleon 1815 verbannt? Wie lange belagerten die Deutschen Metz? An welchem Wochentage ist Christus auferstanden? Warum gehen wir in die Schule? Wodurch ist Deutschland einig geworden? Woraus ist der menschliche Körper gebildet? In welcher Absicht starb Christus? Wie haben die Deutschen gekämpft? Auf welche Weise spricht der Freund zum Freunde?

Die Frage kann auch eine Begriffsbestimmung als Antwort verlangen: Was versteht man unter Weisheit? Was heißt stehlen? Was ist Wohlthätigkeit? Doch sind diese letzteren Fragen in der Regel zu schwer und nur nach der Entwickelung und, nachdem das Entwickelte zusammengefaßt ist, zu stellen.

b. Der Form der Aussage nach werden die Fragen nach den vier Kategorien der Qualität, Quantität, Modalität und Relation eingeteilt.

Qualität (S. 126. 3): Ist Gott allmächtig? Ja. Kommt es beim Gebet auf Zeit und Ort an? Nein.

Es gehören nicht nur die sog. Ja- und Neinfragen, auf welche Ja oder Nein als Antwort folgt, und welche in der Regel als zu leicht zu vermeiden sind, hierher, sondern alle Fragen, welche eine positive oder negative Antwort fordern, so daß man alle Fragen nach dieser Kategorie einteilen kann in positive und negative Fragen. Die Ja- und Neinfragen sind besonders am Platze, wo ein Bekenntnis, eine Zusage (Gelübde) oder eine Absage ver-

langt wird, wobei allerdings ein ganzer Satz als Antwort zu fordern ist, oder wo man schüchternen und schwächeren Schülern Mut einflößen will.

Quantität (S. 126. 4): Welche Menschen sind sterblich rc.

Modalität (S. 129. 6): Kann der Mensch erzogen werden? Was ist 1870 geschehen? Was muß den Verbrecher treffen?

Relation (S. 127. 5): Welches ist die Folge der Sünde? Unter welcher Bedingung darf dem Kinde verziehen werden? Ist die Welt ewig oder hat sie einen Anfang gehabt?

Oft drückt man in dieser letzten Art Fragen nur den einen Teil aus, z. B.: Wollen Eltern durch ihre Wohlthaten die Kinder unglücklich machen? Man nennt diese letztere Art Fragen Wahlfragen oder Entscheidungsfragen. Sie sind nur da gerechtfertigt, wo aus dem Zusammenhange das Nötige von selbst einleuchtet, oder das Richtige durch gemeinsame Erfahrung oder durch das natürliche Gefühl in die Augen springt. Die Disjunktiv- oder doppelten Wahlfragen, bei denen zwischen zwei oder mehreren Urteilen zu wählen, kann man daher auch als eine Zusammenziehung mehrerer Entscheidungsfragen ansehen. Sie gehören ebenfalls zu den leichteren Fragen.

c. Im Ganzen der Unterredung hat jede Frage noch einen besondern Zweck. Beseitigungs- (Remotiv-) fragen sollen unrichtige Vorstellungen entfernen: In welcher Absicht sollen wir das Gute nicht thun? Einwurfsfragen (Objektionsfragen) sollen den Schüler veranlassen, einen etwaigen Einwand in seiner Nichtigkeit zu erkennen: Müssen wir auch dann die Wahrheit sagen, wenn dieselbe uns Nachteil bringt? Einwurfsfragen dürfen aber nur solche Einwände betreffen, welche von den Schülern zu erwarten, ihnen bekannt sind oder ihnen doch leicht bekannt werden können, und die sie nach ihrer Einsicht beantworten können. Befestigungsfragen lassen die gefundene und formulierte Wahrheit noch einmal sagen, damit sie sich fest einprägt. So unterscheidet man nach der Stellung und ihrem Zwecke in der Unterredung ablockende Fragen, Ordnungsfragen, Zwischenfragen, Einleitungsfragen, Übergangsfragen, Erinnerungsfragen, Wiederholungsfragen, Zusammenfassungsfragen u. s. w. oder Causalfragen, Finalfragen, Einteilungsfragen, Verhältnisfragen, Ergänzungsfragen, Vergleichungsfragen rc. Prüfungs- (examinatorische) Fragen erforschen die bereits festgestellten Ergebnisse vorausgegangener Anschauungen und Erörterungen, Entwickelungsfragen suchen neue Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und Urteile zu gewinnen, Zergliederungsfragen zerlegen ein größeres Ganze in seine einzelnen Glieder.

Man teilt wohl auch die Fragen ein in eigentliche und uneigentliche Fragen; aber die, welche man uneigentliche Fragen nennt, angefangene aber unvollendete Sätze, welche der Schüler ergänzen soll, sind gar keine Fragen und daher im Unterrichte nicht statthaft, da sie schon formell zu beanstanden sind: Die Oder fließt in . . .? Paulus war Ap . . .? Deutschland grenzt im Norden an . . . Unsichtbar ist alles, was . . .? Nur im Rechnen sind, um Zeit zu gewinnen, Fragen wie: 6 × 5 ist . . .? zu gestatten. Zu ver-

meiden sind auch die sog. Doppelfragen, denn sie sind eigentlich zwei getrennte Fragen, die nur hintereinander gestellt werden, so daß man die Antwort erst nach der zweiten erwartet, z. B.: Was muß man vermeiden und was thun, wenn man seine Feinde gewinnen und zu Freunden machen will? Wie sieht das Blatt aus, welche Farbe hat es? Solche gehäufte Fragen teilen die Aufmerksamkeit des Kindes, es wird unschlüssig und verlegen, denn es weiß nicht, welche Frage es beantworten, oder welche Frage es zuerst beantworten soll, und an welche Frage es sich in der Form der Antwort anschließen soll. Die Frage darf nur in einer Form auftreten.

d. Jede Frage muß an sich deutlich, in Beziehung auf die Antwort, welche sie fordert, bestimmt und endlich in der Fragreihe, in der sie steht, angemessen sein. Da jede Frage eine ihr entsprechende Antwort fordert, so kann diese nur erfolgen, wenn die Frage richtig verstanden wird, die Frage muß also deutlich und bestimmt sein.

Nur diejenigen Fragen sind deutlich, welche ihrem Inhalte nach wahr und möglich sind; dagegen versetzen Fragen, welche innere Widersprüche enthalten, den Schüler in Ungewißheit und Verwirrung, z. B. Wen lieben wir mehr? den wir hassen, oder den wir nicht hassen? Welche Steine gehören zu den Pflanzen? Man könnte mit solchen Fragen höchstens einmal plötzlich die Aufmerksamkeit prüfen oder wecken wollen.

An die Form der Frage stellt die Deutlichkeit folgende Forderungen:

α. Die Frage muß kurz sein. Jedes unnütze Wort, Zusätze am Anfange, Anhängsel am Schlusse (z. B. Ich will nun einmal fragen ꝛc. Wer kann mir wohl sagen ꝛc., oder nach der Frage: Wer beantwortet das recht schön?) ꝛc. verdunkeln nur die Frage, lähmen die Aufmerksamkeit, machen die Unterredung schleppend und verwüsten die edle Zeit.

Darum vermeide der Lehrer unnötige Zwischensätze, zerlege lieber eine Frage in zwei Fragen, vermeide überflüssige Beiwörter und Flickwörter wie und, aber, also ꝛc. Der Lehrer spreche wenig, damit die Schüler sprechen lernen.

„Wo es drei Heller thun, da wende vier nicht an
Und nicht zwei Worte, wo's mit einem ist gethan.“ (Rückert.)

β. Die Frage sei sprachrichtig. Sie enthalte keine fehlerhaften Wortstellungen. Sehr oft wird das Datum der Frage in Form eines kategorischen Satzes ausgesprochen, so daß die Frage nur in einem Worte angehängt, oder das Fragewort in die Mitte des Satzes gestellt wird; z. B. das irdische Leben ist in Rücksicht auf seine Dauer wie? Das ist zu vermeiden. Hat der Lehrer zur Klarstellung der Frage etwas vorauszuschicken, so schließe er diesen Satz oder diese Sätze bestimmt ab und biete dann erst die vollständige Frage. Regel muß sein: Dem Fragworte gebührt die erste Stelle. „Die W-Fragen sind die besten.“ (Harnisch.) Dem Fragpronomen „klebt die Frage wesentlich an.“ (Grimm.)

Musterhaft sind die Fragen in der Bibel: Wer bist du? Wo ist dein Bruder Abel? Wes Sohn ist er? Welches ist das vornehmste Gebot im Gesetz? Warum seid ihr so furchtsam? 2c.

Undeutlich und unbestimmt wird eine Frage, wenn unteilbare Worte oder Satzverbindungen, die, wenn sie bruchstückweise angewendet werden, entweder gar keinen Sinn mehr geben, oder leicht auf falsche Spuren leiten, zerrissen werden: Was hängt der Mensch von Gott? Ab. Was lacht über Griechenland? Ein heiterer Himmel. Was wird die Seele nach dem Tode nicht nehmen? Ein Ende. Was nimmt der Reisende von den Seinigen? Abschied. 2c.

γ. Die Frage sei sprachlich leicht. Sie vermeide bei aller Kürze das Gesuchte und Gezwungene, schließe sich, ohne gemein oder kindisch zu werden, im Ausdrucke der Sprachweise des gewöhnlichen Lebens an, vermeide Fremdwörter, oder wissenschaftliche Ausdrücke, so lange sie nicht genugsam bekannt sind, gebrauche nicht veraltete unbekannte oder neugebildete Wörter und Redensarten, denn sie machen die Frage undeutlich.

Hierbei ist es wichtig, daß der Lehrer die Provinzialismen und die nach Land und Ort oft eigentümliche Bedeutung mancher Ausdrücke kenne, um nicht unverständlich zu werden. Ich erwähne: Großmut = Hochmut, niederträchtig = demütig, auch = herablassend, gemein = leutselig, rachgierig = habgierig, sich empören = hochkommen, emporkommen, Schicksal = Mißgeschick. Besondere Wendungen, z. B. in Rücksicht, in betreff, in wie weit 2c., sind in der Sprachstunde besonders zu erläutern.

δ. Die Frage muß bestimmt sein. Auf jede Frage soll nur eine richtige Antwort möglich sein, darum darf die Frage nach Inhalt und Form nicht mehrdeutig sein. Mehrdeutig sind z. B. die Fragen mit den farblosen Prädikaten sein, haben, werden, thun, auch können, wollen, sollen: Was haben die Kinder? 2c. Solche Fragen sind, wenn sie nicht aus dem Zusammenhange bestimmt werden, zu allgemein und müssen daher vermieden werden. Besondere Sorgfalt erfordert die Wahl des Fragewortѕ. Die Frageformen nach Subjekt, Prädikat, Objekt, Attributen und Umständen mit den Fürwörtern und Umstandswörtern sind besonders zu üben.

Fragen nach dem Subjekt: Wer? Wie heißt der . . .? Was? ist unbestimmt und muß daher näher bestimmt werden, denn es kann auch nach dem Objekt fragen: Was erwirbt uns die Versöhnung mit Gott? = Was ist es, wodurch wir die Versöhnung mit Gott erwerben? und auch = Was ist das, was wir durch die Versöhnung mit Gott erwerben?

Fragen nach dem Prädikat: Was ist? ist unbestimmt, so daß eine besondere Beziehung, in welcher das verlangte Prädikat zum Subjekt steht, angegeben werden muß, z. B.: Was ist Gott seinem Wesen nach? Wie ist Gott nach seiner Macht? Was thut der Mitleidige, wenn er einen Bedrängten sieht, dem er helfen kann? Das bloße: Was thut der Mitleidige? ist unbestimmt.

Fragen nach dem Attribut: Was für ein Gut ist . . .? Welcher? Wie viel? Der wievielste? Wessen Fell ist bunt? (nicht: Das Fell von wem ist bunt?) Für welche Menschen sollen wir beten?

Fragen nach Objektivbestimmungen: Wen? Was? Um was? (z. B.: Um was bittet der Sohn den Vater? nicht = warum, sondern = worum, welches aber gern vermieden wird). Wessen? Wozu? Wem? Oft bedürfen der Art Fragen, wenn die Bestimmtheit nicht schon in dem Subjekte und Prädikate gegeben ist, noch näherer Bestimmungen, z. B. des Raums, der Zeit 2c.

Fragen nach dem Raume: Wo? Wohin? Woher? In welchem Lande? Auf welchem Berge? Zu wessen Füßen saß Maria?

Fragen nach der Zeit: Wann? (nicht: Wenn?) Seit wann? Wie lange? Dabei muß, wenn das Fragewort mehrere Antworten zuläßt, die Zeit noch näher angedeutet werden: In welcher Nacht ging Blücher über den Rhein? 2c.

Fragen nach der Ursache, dem Grunde, dem Zwecke. Im allgemeinen: Warum? Inwiefern? Das Kausalverhältnis muß jedoch oft näher bestimmt werden. Beweggrund: Aus welchem Grunde sollen Christen Gott gehorchen? Logischer Grund: Worauf beruht unsere Hoffnung auf das Gelingen der Erziehung? Ursache: Wodurch ist das römische Reich gefallen? Aus welcher Ursache . . . ? Absicht: In welcher Absicht strafen wir das Kind? Zu welchem Zwecke ist Christus in die Welt gekommen?

Fragen nach dem Mittel: Wodurch? Womit?

Fragen nach dem Stoff: Woraus? Wovon? Aus welchem Stoffe ist der Leib gebildet?

Fragen nach der Art und Weise: Wie ertragen Christen die Leiden? Auf welche Art . . . 2c.?

Fragen nach der Bedingung: Wenn? Unter welcher Bedingung . . .?

Fragen nach der Begriffsbestimmung: Was ist? Wer ist? sind immer unbestimmt, und selbst die Frageformen: Was verstehst du unter Tugend? Welches Wesen nennen wir Gott? Welche Tugend nennen wir (begreifen wir unter dem Namen) Gerechtigkeit? sind nicht immer bestimmt; deshalb ist es in der Regel ratsam, die Aussage durch eine Forderung ohne Frage zu verlangen: Gieb eine Erklärung von der Tugend der Gerechtigkeit!

ε. Das Fragewort muß scharf betont werden. Dadurch erhält die Frage schon Bestimmtheit; denn es giebt in jeder Frage ein Wort, das den Kern der Frage bildet, und auf welches die Aussage vorzüglich sich beziehen soll. Nach dem Zusammenhange können in einer Frage verschiedene Wörter den Hauptnachdruck haben: Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Oft ist bei der Beachtung dieser Regel in dem Gange der Unterredung nichts weiter nötig, um die Frage deutlich und bestimmt zu machen, denn der Zusammenhang des Ganzen trägt auch zur Deutlichkeit solcher Fragen bei, die aus dem Zusammenhange gerissen undeutlich und unbestimmt sein würden.

e. Die zweite Forderung an die Frage lautet: Die Frage muß angemessen sein. Sie muß nicht allein der Bildungsstufe der Schüler entsprechen, sondern auch wirklich zum Gegenstande des Unterrichts gehören und in ihrer Verbindung mit den übrigen Fragen den Fortgang des Unterrichts fördern.

Für die Schüler soll die Frage weder so schwer sein, daß ihre Beantwortung die Kraft der Schüler übersteigt, noch so leicht, daß ihre Kraft nicht dadurch angeregt wird. Der Lehrer muß daher die Kraft der Schüler kennen, Geschick im Bilden und Umbilden der Fragen haben und die Fragen richtig verteilen, damit jede an denjenigen Schüler gerichtet wird, der sie richtig zu beantworten im stande ist.

Die Fragen müssen dem Gegenstande angemessen sein. Daher sind Fragen unangemessen, welche mit dem Gegenstande nicht in Verbindung stehen und zu dessen Verständnis und Aneignung nichts beitragen, ebenso solche, welche der Würde des Gegenstandes nicht angemessen sind, weil dadurch die Aufmerksamkeit abgelenkt wird und Zerstreuung eintritt. Die Fragen sind um so angemessener, wenn sie sowohl durch sichere Beantwortung das Gespräch im Gange erhalten, als auch in ihrer Verbindung ein wohlgeordnetes Ganze bilden. Darum müssen sie so aufeinander folgen, daß sie Plan und Zusammenhang und eine der Natur des Gegenstandes und dem Zwecke der Belehrung entsprechende Anordnung der Gedanken erkennen lassen. Abschweifungen, welche bei Nebenpunkten zu lange verweilen, oder Abwege, welche ganz von dem gesteckten Ziele abführen, müssen vermieden werden. Es ist ein trauriges Zeugnis sowohl über die Vorbereitung, als über das Geschick des Lehrers, wenn er ganz vom Thema abkommt. Er muß die Leitung des Gesprächs immer in den Händen behalten. Das schließt aber die notwendige Berichtigung falscher Antworten und Fragen, die dem irrenden Schüler zurechthelfen, nicht aus. Jedoch muß die Lage der Sache so sein, daß dieser Zweck in aller Kürze erreicht werden kann, und der Fortgang der Unterredung zur Hauptsache nicht zu lange unterbrochen wird.

f. Verteilung der Fragen: Erst die Frage an die ganze Klasse, dann der Name des Kindes, das zur Antwort aufgefordert wird. Der Unterricht gehört allen Kindern, darum müssen auch alle zum Nachdenken aufgefordert und in den Stand gesetzt werden, die gestellte Frage richtig zu beantworten. Darum nach einem Augenblick zur Besinnung erst der Name eines Schülers zur Beantwortung. Ausgeschlossen ist daher in der Regel das Fragen nach der Reihe, doch ist darauf zu sehen, daß in jeder Unterrichtsstunde kein Schüler ungefragt bleibt. Ist die Frage gestellt, dann überschaut der Lehrer die Klasse und läßt einen Augenblick Zeit zum Besinnen. Diejenigen Kinder, welche antworten wollen, müssen dies durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand zu erkennen geben. Andere Kundgebungen sind nicht zu dulden. Der Lehrer ruft nun ein Kind bei Namen zur Beantwortung auf. Dabei wendet er sich nicht nur an die Kinder, welche den Finger erheben, sondern auch an diejenigen, welche dies nicht thun, um diesen zu zeigen, daß er auch von ihnen die richtige Antwort erwarten kann. Heftiges Erfordern der Antwort regt augenblicklich auf, regt aber nicht nachhaltig an, sondern stumpft ab. Hat ein Schüler die Hand erhoben, ohne daß er die Antwort geben kann, so wird derselbe ebenso gestraft wie derjenige, welcher den Finger nicht erhebt, obgleich er die Antwort geben kann. Auf diese Weise wird das Aufheben der Finger für den Lehrer ein Prüfstein, wie weit sein Unter=

richt verstanden wird, oder die Kinder noch aufmerksam sind. Meldet sich kein Kind, so ist entweder die Aufmerksamkeit erloschen, oder die Frage ist zu schwer gewesen. Bei Repetitionsfragen ist darauf zu sehen, daß sich alle Kinder ohne Ausnahme zur Antwort melden. Wo sich dabei nur einige befähigte Kinder melden, hat der Lehrer zu prüfen, ob seinem Unterrichte etwas gefehlt habe. Obgleich sich alle Schüler zur Antwort melden sollen, so sollen in der Regel doch nicht alle in Masse antworten; denn bei solchen Massenantworten bleibt es zweifelhaft, ob jeder Schüler wirklich angeregt wird, ob er wirklich antwortet, und wie er antwortet, außerdem sind Störungen und Geräusch dabei nicht zu vermeiden, und die Antwort wird nicht immer verstanden. Nur wo es sich um die Bestätigung und Einprägung wichtiger Sätze, um ein Bekenntnis, ein Versprechen u. s. w. handelt, oder wo es zur Spannung der Aufmerksamkeit nötig ist, zumal wenn mehrere Schüler nach einander eine Frage unrichtig beantwortet haben, oder eine Frage unbeantwortet geblieben ist, mag die ganze Schulklasse zur Antwort im Chor aufgefordert werden. Es muß dann aber die Antwort schon den Worten nach gehörig formuliert sein, und das Chorsprechen muß im Takte geschehen, damit alles wirre Durcheinander vermieden wird. Der Eindruck des Satzes kann dadurch erhöht und das Einprägen erleichtert werden. Das Kind, welches zur Antwort aufgerufen ist, steht dazu vom Platze auf und hat die verlangte Antwort laut und bestimmt zu geben. Schlechtes Aufstehen, schlechtes Stehen, leises Sprechen und einsilbige Antworten sind nicht zu dulden, sondern der Schüler hat im vollständigen Satze zu antworten. Darum hat der Lehrer bis dahin, wo die Schüler schon freier sprechen können, darauf zu halten, daß der Schüler die Frage mit in die Antwort aufnimmt. Wo die Unterredung bis zu einem Abschnitte gekommen ist, wird ein Haltepunkt gemacht, an dem die aufgefundenen Hauptsätze wiederholt werden. Dies sichert den Erfolg des Unterrichts. Je schwächer die Kinder sind, desto kleiner müssen die Abschnitte sein. Die ganze Unterredung wird gleichfalls mit einer zusammenfassenden Wiederholung geschlossen, welche den Kindern den Gewinn des Gesprächs kenntlich macht und sichert.

g. Die Antwort und ihre Behandlung. Die Antworten der Schüler zeigen dem Lehrer, ob und wie weit der Lehrstoff gefaßt und angeeignet ist, weshalb er nach den Antworten zu beurteilen hat, wie weiter zu verfahren ist. Deshalb wird der Frageunterricht erst durch eine sachgemäße Benutzung der Antworten vollendet. Es sind drei Fälle zu unterscheiden. Es kann auf eine Frage eine richtige, eine falsche oder gar keine Antwort erfolgen.

α. Eine nach Inhalt und Form richtige Antwort ist der Ausgangspunkt für neue weitergehende Fragen. Es kann aber auch der Zweifel entstehen, ob sie aus richtiger Erkenntnis der Sache hervorgegangen ist, oder ob sie von allen Schülern richtig verstanden worden ist. Ist zu vermuten, daß die Antwort nicht aus Erkenntnis der Sache hervorgegangen, sondern eine bloß auswendig gelernte Formel, oder zugeflüstert, oder geraten ist, so hat der Lehrer mit einer umgebildeten

Frage nach derselben Sache oder nach den Bestandteilen der Antwort zu fragen, oder den Schüler aufzufordern, sich näher über seine Antwort zu erklären, sie zu begründen 2c. Ist zu vermuten, daß die andern Schüler die Antwort entweder gar nicht oder nicht vollständig gehört, oder ihren Sinn nicht richtig verstanden haben, sei es, daß dieselben unaufmerksam waren, sei es, daß die Antwort selbst schwer war, und ist anzunehmen, daß ein Teil der Schüler einer weiteren Auseinanderlegung derselben bedarf, so lasse man die Antwort lauter und verständlicher wiederholen, oder wiederhole sie selbst und mache sie zum Gegenstand der Zergliederung mit den schwächeren Schülern. Falsch ist aber die stete Bestätigung einer richtigen Antwort durch den Lehrer mit den Worten: Richtig, gut, schön 2c.

β. Bei einer unrichtigen Antwort, oder wenn gar keine Antwort erfolgt, sind je nach der Ursache verschiedene Fälle denkbar, darum muß der Lehrer die Ursache, weshalb der Schüler falsch oder gar nicht antwortet, erforschen.

Der Lehrer suche nicht gleich die Schuld im Schüler, denn oft liegt sie in ihm selber. Vielleicht war die Frage sachlich zu schwer und nicht gehörig vorbereitet, oder sie war der Form nach nicht verständlich, so daß der Schüler ungewiß war, welche Antwort die richtige sei. Oft ist auch die Stimmung des Lehrers für den Unterricht nicht günstig, so daß die Schüler ängstlich werden. Hier gilt: Laßt uns besser werden, gleich wird's besser sein.

Liegt die Schuld am Schüler, so ist es in der Regel nicht angemessen, mit Stillschweigen darüber hinwegzugehen und sofort einen andern Schüler zu fragen. Doch kann auch dieser Fall eintreten, z. B. wenn aus Versehen eine zu schwere Frage an einen schwachen Schüler kam, wenn die Antwort so verkehrt ist, daß ein Eingehen zur Verbesserung derselben zu weit abführen würde, wenn eine Frage nur hingeworfen wurde, um die Aufmerksamkeit auf einen schwierigen Gegenstand zu lenken, den man behandeln will, und wenn man die Unaufmerksamkeit durch beschämendes Weitergehen strafen will. Regel ist, bei einer unrichtigen Antwort oder dem Schweigen des Schülers auf eine Frage den Schüler so zu behandeln, daß er das Richtige findet oder eine Antwort giebt. Der Lehrer muß darum schnell die Ursache des Fehlers entdecken. Hat der Schüler aus Unaufmerksamkeit die Frage nicht verstanden, so wird sie wiederholt; hat er die Frage wegen ihrer Fassung nicht verstanden, so wird sie umgebildet; hat er sich übereilt und nicht gehörig das Dagewesene bedacht, so wird mit einigen Andeutungen und Zwischenfragen nachgeholfen; ist er ängstlich und blöde, so wird ihm Mut gemacht durch freundliche Aufmunterung und leichtere Fragen; ist er trotzig, daß er gar nicht antwortet, oder mutwillig, daß er unangemessene oder lächerliche Antworten giebt, so bedarf es der erziehlichen Einwirkung, eines kurzen Tadels 2c., doch hüte sich der Lehrer vor langen Moralpredigten, durch welche Zeit versäumt und die Disciplin geschädigt wird. (Vergl. die Schulzucht.)

„Am besten ist es, wenn der Lehrer einen Augenblick mitten im Satze inne hält und den betreffenden Schüler mit scharfem Blicke fixiert, oder wenn er mit einem Stäbchen leise auf die Schultafel klopft, oder endlich, wenn er mit der Hand ein Zeichen giebt. So ist z. B. das Zeichen dafür, daß der Lehrer statt einer unvollständigen Antwort eine Antwort im ganzen Satze verlangt, ein Kreis, den der Lehrer mit der rechten Hand beschreibt. Das Zeichen für eine zu schnelle Antwort ist ein wagerechter Strich mit der Hand, für eine zu langsame ein senkrechter Strich, für eine zu leise oder unverständliche Antwort eine Zickzacklinie. Der Lehrer muß Worte sparen, wenn Zeichen genügen. Die Redseligkeit mancher Lehrer ist nicht allein vollständig unnütz, sondern auch schädlich (Matth. 12, 36). Beim Antwortgeben der Kinder ist das sogenannte Einblasen (der Antworten) durchaus nicht zu dulden, denn es ist nicht allein eine Lüge und ein Betrug von seiten desjenigen, der die Antwort eines andern für seine eigene ausgiebt und sich so mit fremden Federn schmückt, sondern auch eine Veranlassung zur Lüge und Betrug von seiten desjenigen, der einbläst." (Kehr.)

Bei unrichtigen Antworten kommt es darauf an, worin die Unrichtigkeit besteht. Ist die Antwort der Sache nach richtig, aber der Form nach unrichtig, so verbessere der Lehrer die Form entweder selbst oder zeige das Unrichtige und lasse es durch den Schüler verbessern, z. B. Wohin habe ich das Buch gelegt? Auf dem Tische. Welcher Sünde macht sich der schuldig, der seines Nächsten Eigentum stiehlt? Er stiehlt. Was bist du den Gesetzen der Obrigkeit schuldig? Ich will sie thun.

Die Antwort kann der Form nach richtig, aber der Sache nach unrichtig sein. Sie ist unvollständig, wenn sie nicht alles enthält, was die Frage forderte, z. B. Was gehört zur Buße? Erkenntnis der Sünde. Hier sind weitere Fragen nötig, damit der Schüler das Fehlende ergänze. Sie sind nur zum Teil wahr, wenn sie zu allgemein ausgedrückt sind, z. B. Wann kann man von einem Menschen sagen, daß er sich gebessert hat? Wenn er anders geworden ist. Hier sind die Schüler auf das Richtige durch Fragen zu leiten. Oft stehen die Antworten in keiner richtigen Beziehung zur Frage, dann ist die Frage scharf betont zu wiederholen. Ganz unrichtige und unwahre Antworten sind verschieden zu behandeln (vergl. oben). Die Heilung des Übels richtet sich nach der Quelle desselben.

An den Lehrer aber stellt die fragende Unterrichtsform die Forderung: Habe Liebe zu den Schülern! Die Liebe senkt mit der Frage das Auge in des Kindes Auge und nimmt mit Blick und Ton der Freundlichkeit, durch die Redeform vertraulicher Art der Lehrform die Steifheit und Kälte, wandelt den Schulgeist in freundschaftliche Vertraulichkeit, macht die schwachen Kinder zur Antwort so freudig wie die begabten und schafft erst das rechte Gespräch.

*A. Reinstein, Die Frage im Unterricht. Zugleich Versuch einer praktischen Logik. Dritte gänzlich umgearbeitete Auflage von Ch. G. Scholz' Anleitung zur Fragebildung. Leipzig, Leuckart. 1874.

## § 22.

## Die Unterrichts- und Lehrthätigkeiten.

„Psychologische Erfahrung und Wissenschaft lehren, daß das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief erfaßt wird, und fordern demnach auf, soviel Hülfen und Hebel beim Unterrichte anzubringen, als nur immer das Bedürfnis des Augenblicks erheischt. Da wird bald nötig, die verschiedenen Thätigkeiten während des Unterrichts, das Aufnehmen und das Wiedergeben u. a. m. in bestimmte Reihenfolge zu bringen, bald die stetige Vertiefung des zusammenhängenden Vortrags durch katechetischen Verkehr zu unterbrechen, bald runde und gedehnte Sprache an die Stelle der accentuierten Kürze treten zu lassen, die Hülfe der bildlichen und übrigen Anschauungsmittel bald in den Vordergrund, bald zurückzustellen, die Mitwirkung einzelner Schüler bei der ganzen Unterrichtsarbeit aufzurufen oder fallen zu lassen, bald Episoden einzuschalten, bald in strenger Fortschreitung, bald succesiv, bald diskursiv das vorliegende Feld zu durchlaufen, hier dogmatisch, dort heuristisch, dort kalkulierend das Neue zum Eigentum des Schülers zu machen, und das alles je nach Bedürfnis. (Stoy, Encyklopädie, S. 76.)

Die verschiedenen Seiten der Unterrichtsformen kommen in ihrer mannigfaltigen Verbindung in den verschiedenen Lehrthätigkeiten, die man wohl auch Unterrichtsformen genannt hat, zur Erscheinung.

I. Das Vorzeigen. Die einfachste Form, in welcher irgend ein Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird, ist die, daß man ihm denselben vorzeigt. Das Kind erlangt dann durch den Gesichtssinn und unter Umständen auch durch die hinzutretende Thätigkeit noch anderer Sinne eine Vorstellung von dem, womit man es bekannt machen will. Der Unterricht wird dadurch sehr abgekürzt, indem das Kind mit einem Blick gewinnt, was viele Worte ihm nicht mit gleicher Klarheit geben können. Allein die Gesichtswahrnehmungen des Kindes sind anfangs verworren, und öfter gleitet das Auge über die Dinge hin, so daß sie keine Spur in der Seele zurücklassen. Die Schule will aber das, was sie zur Anschauung darbietet, zum unverlierbaren Eigentum der Kinder machen, so daß es durch eigene Anschauung von einer Stufe des Erkennens zur andern aufsteige. Darum muß das Vorzeigen in der Schule bestimmte Regeln befolgen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Die Bildung der Anschauung. S. 88. — B. Schlotterbeck, Sinnesbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau, C. Flemming. 1860. — *Dr. Böse, Über Sinneswahrnehmung 2c. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872.

a. Zeige vollständige, aber einfache Gegenstände vor!

b. Biete das Vorgezeigte zu genauer Anschauung dar. Lasse darum die Gegenstände die gehörige Zeit vor den Augen der Kinder, komme Kurzsichtigen zu Hülfe, biete bei kleinen Gegenständen eine gehörige Anzahl, daß alle zu sehen vermögen (z. B. Pflanzen).

c. Zeige wo möglich die Sachen selbst vor und nur dann Abbildungen, wenn die Sachen nicht zu haben sind oder sich ihrer Natur nach nicht in die Schule bringen lassen, oder die vorhandenen Exem-

plare schlecht (verdorben, verkrüppelt) sind, so daß das Bild die Sache besser veranschaulicht. (Globus, Karte, Pflanzen 2c.)

Dr. A. Vogel, Gegen den Bilderkultus. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1875.

Als in der Anstalt Pestalozzis ein Lehrer eine Leiter an die Tafel zeichnete, um darüber mit den Kindern zu sprechen, rief ein Knabe: „Da unten steht eine im Hof, die ist viel größer!" Pestalozzi sagte darauf dem Lehrer: „Die Dinge sind besser als die Bilder davon."

d. Zeige nicht zu viel auf einmal vor, damit nicht eine Anschauung die andere verwische!

e. Ermüde die Kinder nicht durch zu lange Anspannung, und leite die Schwachen durch Fragen und Bemerkungen. Wo es auf die Gewinnung der Teile ankommt, aus denen ein Ganzes zusammengesetzt ist, da setze man wo möglich vor den Augen der Kinder die Teile nach einander zum Ganzen zusammen (Zeichnen, Schreiben).

f. Präge mit dem Bilde den Namen fest ein, weil an ihm die Vorstellung der Sache hängt. Halte darauf, daß die Kinder das Angeschaute in ganzen, richtig gebildeten Sätzen aussprechen.

g. Stelle nach mehreren Anschauungen ähnliche Gegenstände zur näheren Auffassung und Vergleichung zusammen!

h. Wiederhole gehabte Anschauungen!

i. Wende beim Vorzeigen das Auge den Kindern zu, damit die Aufmerksamkeit allein dem vorgezeigten Gegenstande sich zuwende, und du nicht etwa den Gegenstand den Kindern verdeckst.

„Das Vorzeigen kommt auf allen Stufen und bei allen Gegenständen des Unterrichts vor, vorzugsweise aber auf den unteren Stufen (Stufe der Anschauung) und bei denjenigen Lehrgegenständen, welche gleich anfangs auftreten, dem Lesen, Schreiben, der biblischen Geschichte, Weltkunde und dem Rechnen. Pestalozzi hat recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt; Wort und Sache müssen zugleich dem Kinde vorgehalten werden, damit jenes künftig immer zugleich diese ihm repräsentiere. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde, unter welch letztere Kategorie z. B. auch der Globus und die Karte für den geographischen Unterricht gehören. Bei andern Pensen fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrat von Anschauungen in sich hat; ich kann ihm z. B. eine Geschichte erzählen, ohne etwas vorzuzeigen, weil der Junge von den in der Geschichte vorkommenden Faktoren, von Menschen und Städten, was ein König oder was ein Heer ist, bereits aus dem Leben eine Vorstellung mitbringt, wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f., und wenigstens für die jüngeren Kinder selbst Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus anderen Gründen von selbst; die Geometrie kann dem Schüler nur an der sichtbaren Darstellung der Raumgrößen durch Linien vorgeführt

werden, und im arithmetischen Unterricht bedarf der Schüler wenigstens anfangs irgend welcher sichtbaren Gegenstände, seien es Linien oder Punkte, oder seien es — was jedenfalls das beste ist — Körper, um an ihnen die Zahlverhältnisse grundlegend zu erkennen.“ Palmer.

II. Das Vorsprechen und Vormachen. Diese Unterrichtsthätigkeiten kommen dem Nachahmungstriebe, der für das Lernen unentbehrlich ist, fördernd und regelnd entgegen; sie leiten den Schüler an, das, was er den Lehrer thun sieht, oder sprechen hört, möglichst treu nachzuthun oder nachzusprechen, damit sein Wissen und Können (Schreiben, Zeichnen, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit) sich erweitere und befestige. Das Vormachen gehört vorzugsweise den ersten Stufen; aber auch auf höheren Stufen ist es vereinzelt zur Vereinfachung und Veranschaulichung notwendig. Das Vorsprechen wird so lange angewandt, als es dem Schüler an Festigkeit im sprachrichtigen Ausdrucke fehlt, später aber kommt es vor, um wichtige Ergebnisse des Unterrichts wörtlich einzuprägen. Schreiben, Zeichnen, (Geometrie), Lesen, Singen und überhaupt die Anfänge des Sprachunterrichts gehören hierher.

Regeln für das Vormachen:

a. Was du zur Nachahmung vormachst, thue vollständig und selbst. Wenigstens im Anfange ist der Schüler nicht im stande, das nur Angefangene zu vollenden. Singe vor, damit der Schüler dir nachsinge. Kannst du selbst nicht singen, so laß einen geübten Schüler vorsingen. Zeichne selbst vor!

b. Halte darauf, daß die Schüler auf das Vormachen mit Aufmerksamkeit achten. Räume darum alle Hindernisse weg.

c. Halte darauf, daß die Schüler das Vorgethane in derselben Weise nachthun, z. B. beim Schreiben, Zeichnen nicht am unrechten Ende anfangen. Wie die Sache beim Vormachen entstanden ist, so muß sie auch beim Nachmachen entstehen.

d. Halte auf gute Nachahmung! Wenig und gut, nicht viel und schlecht; halte aber nach und nach darauf, daß Zeit erspart werde. Dulde beim Schreiben kein gedankenloses Nachmalen. „Ein großes Muster weckt Nacheiferung und giebt dem Urteil höhere Gesetze.“

e. Übe das Nachthun bis zur Geläufigkeit und guten Leistung.

f. Laß eingeübte Sachen öfter wieder machen! Werde aber nicht langweilig!

g. Gieb, wo es nötig ist, Winke, Hülfen und Erklärungen für die Nachahmung!

Regeln für das Vorsprechen: Das Vorsprechen geschieht, um Namen für angeschaute Gegenstände und längere Sätze (Gedichte, Verse, Gebete) dem Gedächtnis der Kinder, so lange sie nicht lesen können, später wichtige Ergebnisse des Unterrichts in bestimmter Form einzuprägen.

a. Nur wirklich Behaltenswertes, das aber für Kinder verständlich, einfach und kurz ist, werde vorgesprochen.

b. Es werde laut, deutlich, mit sinngemäßer Gliederung und mit Nachdruck vorgesprochen und ebenso nachgesprochen. Der Lehrer dulde kein Flüstern, auch kein Schreien (keinen Ausruferton), keine unreinen Laute, kein falsches Zerreißen der Sätze und keine unsinnige Betonung.

c. Das Nachsprechen geschieht bald von einzelnen, bald von Abteilungen, bald von der ganzen Klasse. Einzeln sprechen zuerst die besten Schüler, um die andern anzuspornen, dann die schwächeren. Variatio delectat*; darum regt das Chorsprechen die ganze Klasse an.

*Fr. Wiedemann führt in dem Buche: Der Lehrer der Kleinen, als Nutzen des Chorsprechens an: 1) es löst die Zungen; 2) es kultiviert die Aussprache; 3) es giebt auch den Schüchternen Mut; 4) es hält bei der Stange; 5) es schützt die Kinder vor Langeweile.

d. Das Anheben des Nachsprechens, das Aufhören desselben, das Fortfahren einzelner oder ganzer Abteilungen, des Halbchors oder der ganzen Klasse wird durch Zeichen geregelt und das Chorsprechen durch Zeichen geleitet.

e. Achte dabei auf alle Schüler, daß keiner zerstreut sei oder sprachfaul nicht mitspreche.

f. Übe das Vorgesprochene so lange, bis eine schöne Leistung erzielt ist, die Lehrer und Schüler erfreut.

III. Das Erzählen. Das Erzählen ist notwendig bei allen geschichtlichen Stoffen, es kommt auch einem besondern Bedürfnis der Kinder entgegen, welche keinen höheren geistigen Genuß kennen als Geschichten erzählen zu hören. Darum ist es erziehlich geboten, um den Kindern Freude zu machen, ihre Liebe zum Lehrer zu erregen und sie an Aufmerksamkeit zu gewöhnen, schon in der ersten Schulzeit zu erzählen. Die Erzählung erweitert den Kreis der Anschauung und übt durch Nacherzählen das Gedächtnis und die Sprachfertigkeit.

„Wer gut erzählen kann, hat nicht bloß die Gesellschaft, er hat auch die Kinder in seiner Hand. — Welche Rolle spielt das Erzählen auch bei uns noch da, wo nur einige Reste gesunden Volks- und Familienlebens geblieben sind! Kinder- und Spinnstuben können davon Zeugnis geben, nicht minder die Dorfschenke. Es giebt ja kaum etwas Schöneres und Heiligeres als eine Mutter, welche dem Kinde auf ihrem Schoße etwas erzählt, und nichts Seligeres als ein Kind, welches mit träumerischem Auge und gehemmtem Atem an den Lippen dieser Mutter hängt. Einen Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen. Ihm fehlt ein Hauptmittel zur Herzensbildung seiner Schüler und zur Befreundung mit dem Volke. Aber das Erzählen ist eine schwere Kunst, und mancher glaubt, er verstehe sie, obgleich er nur ein fadenscheiniger Schwätzer ist. Gut predigen ist leichter als gut erzählen, und es ist eine bekannte Sache, daß mancher viel eher den Erzähler mit dem Prediger vertauscht als umgekehrt. Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren; bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüt hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, welche vor ihm sitzen, und paßt sich diesen an; — nicht er will das Publikum

formen, sondern dieses formt ihn, jedoch mit dem Unterschiede, daß er die geistige Eigentümlichkeit der Zuhörer, mögen solche nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffaßt, um sie veredelt oder veredelnd zurückzustrahlen. Aber wie lernt man gut erzählen? Einfach durch Übung und durch unparteiische Beachtung des Eindrucks, welchen man hervorruft, sodann auch durch gute Muster und sorgfältigste Lektüre guter Volks- und Kinderschriften. Dabei darf man freilich nicht vergessen, daß alles Reden nur eine tönende Schelle ist, wenn nicht im innersten Herzen Liebe wohnt und das Wort durchglüht." (*Kellner, Zur Pädagogik ꝛc. Aphorismen.)

Regeln für das Erzählen:

a. Der Lehrer erzähle nur Gutes, das seinem innern Gehalte nach weder zu hoch noch zu leer ist. Wahrheit über alles! Vorbild ist die biblische Erzählung.

b. Die Darstellung sei klar, einfach und schlicht. Keine verwickelten Sätze, keine künstliche Anlage und Verknüpfung, keine schwülstigen Ausdrücke.

c. Die Darstellung sei warm und eindringlich. Die mannigfaltigen Stimmungen, in denen die geschichtlichen Personen auftreten, müssen auch in dem Tone der Erzählung wiederklingen, ihr Farbe und Leben verleihen und dadurch Teilnahme wecken.

d. Der Lehrer erzähle nicht länger im Zusammenhange, als die Aufmerksamkeit aller Schüler gespannt bleibt. Er beachte die Haltung der Schüler, damit er an rechter Stelle einhalte, und teile die Geschichte in kleinere Abschnitte; auch regt ein augenblickliches Aufhören, eine eingestreute Frage, ein Wink die Aufmerksamkeit wieder an.

e. Das Erzählte werde von den Kindern wiederholt. In der Schule wird nicht zum Zeitvertreib erzählt, sondern es soll an der Geschichte das Erzählen geübt, der geistige Anschauungskreis erweitert, die geistige Kraft geübt, der Inhalt des Erzählten behalten und für das sittliche Leben fruchtbar gemacht werden, darum ist eine weitere Behandlung der erzählten Geschichte nötig. Diese besteht im Abfragen der Geschichte, bei jüngeren Schülern in kleinen Sätzen, bei größeren in längeren Abschnitten. Dabei können auch die nötigen Erläuterungen gegeben werden. Ziel ist, daß die Kinder die erzählte Geschichte frei, ohne jede Hülfe des Lehrers wiedererzählen.

Palmer: „Die Kunst zu erzählen erfordert gleichmäßig ein angeborenes Talent wie fleißige Übung. Keiner lernt recht erzählen, er habe denn recht erzählen gehört; selbst wenn die dazu erforderliche Gabe in nicht unbedeutendem Maße vorhanden ist, wird sie doch erst durch jenes Hören geweckt." Dazu studiere der Lehrer die Bibel und gute Volksschriften.

IV. Das Beschreiben findet teils beim Vorzeigen statt, damit der Schüler den gegenwärtigen sinnlichen Gegenstand desto leichter und genauer kennen lerne, teils dient es dazu, daß der Schüler einen nicht gegenwärtigen Gegenstand so, als ob er gegenwärtig sei, kennen lerne. Es muß daher anschaulich, d. h. ein klares Abbild eines im Lehrer selbst vorhandenen deutlichen Bildes sein; aber auch die besten Be-

schreibungen vermögen die eigene Anschauung nicht zu ersetzen und setzen mancherlei Anschauungen als bereits gewonnen voraus, so daß sie für sich nicht auf der Unterstufe auftreten können.

Regeln: a. Das Beschreiben muß die einzelnen Teile des Gegenstandes nach einer bestimmten Ordnung vornehmen, z. B. Beschreibung eines Tieres (Kopf, Rumpf, Glieder 2c.), einer Stadt, einer Pflanze, eines Geräts, eines Berges 2c. Durch gute Ordnung wird die Beschreibung deutlicher.

b. Es darf kein wesentliches Merkmal weggelassen werden. Dadurch wird die Beschreibung wahr.

c. Alles Überflüssige muß vermieden werden. Die Beschreibung muß zwar vollständig sein, aber Merkmale, von denen die Schüler noch keine Anschauung haben, müssen wegbleiben, oder sie müssen wenigstens durch solche Merkmale, die einige Ähnlichkeit mit ihnen haben, den Schülern versinnlicht werden.

d. Die Beschreibung muß lebendig sein, damit die Anschauung einigermaßen ersetzt wird, oder die Anschauung beim Vorzeigen um so tiefer sich einpräge.

*W. Grube, Biographieen aus der Naturkunde. Leipzig, Fr. Brandstetter. — *W. Grube, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Fr. Brandstetter. — *W. Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden 2c. Köln, M. du Mont-Schauberg. 1874. 2 Bde. — *Dr. H. Masius, Naturstudien. Leipzig, Fr. Brandstetter. — *K. Ruß, In der freien Natur. Schilderungen aus der Tier- und Pflanzenwelt. Berlin, M. Böttcher. 2 Bde.

V. Das Entwickeln ist doppelter Art, nämlich Aufwickelung des Verwickelten und das Entwickeln und Entfalten des im Kinde liegenden Unentwickelten.

a. Entwickelung des Verwickelten bezweckt die Klarheit und Deutlichkeit des Verworrenen. So wird z. B. eine Vorstellung, ein Gedanke, ein Lehrsatz, ein Lesestück nach seinem ganzen Inhalt auseinander und in seine natürlichen Teile zerlegt, damit alles das, was in ihm liegt und den Schülern noch verborgen ist, an den Tag komme und erkannt werde. Diese Zergliederung kann vortragend, aber auch fragend geschehen und ist immer auf einen vorliegenden Lehrstoff, dessen Lehrgehalt ermittelt werden soll, gerichtet. Sie ist zunächst Wort- und Satzzergliederung, dann Sachzergliederung, für welche jene erstere vorbereitet.

Der Inhalt und die Bedeutung eines Satzes wird nicht zum richtigen Verständnis kommen, wenn nicht seine Darstellung in der Sprache gehörig beachtet, seine Bestandteile und ihr Verhältnis zu einander ins Auge gefaßt werden. Je schwächer die Schüler sind, desto nötiger ist es, durch Wort- und Satzzergliederung die darin enthaltenen Teile auffinden und die Art ihrer Verbindung bemerken zu lassen. Je mehr sie fortgeschritten sind, und je aufmerksamer sie lesen und hören, desto mehr tritt dieselbe zurück und wird nur bei schwierigen und verwickelten Satzgefügen erforderlich.

Bei einfachen Sätzen richtet sich die Frage zunächst auf das Subjekt und dessen Ergänzungen, wendet sich zum Prädikat, dann zum Objekt und den näheren Bestimmungen. Bei der Zergliederung von Satzgefügen, in denen die zusammengehörigen Teile durch Zwischensätze getrennt sind, müssen zuerst die Zwischensätze hervorgehoben und zergliedert werden, dann werden die durch sie getrennten Hauptteile des Satzes aufgesucht und zergliedert.

Durch die Satzzergliederung werden den Kindern nur die Sätze verständlich, welche Worte enthalten, die ihnen nach ihrer Bedeutung klar sind, dagegen müssen zur weiteren Vorbereitung auf die Sachzergliederung etwa vorkommende unbekannte oder mißverständliche oder bildliche Ausdrücke kurz erläutert, veranschaulicht und erklärt werden (vergl. S. 180 VI.).

Durch die Sachzergliederung werden Vorstellungen und Begriffe nach ihren Merkmalen auseinander gelegt und zugleich die Gegenstände angeführt, die unter ihnen zusammengefaßt sind. (Umfang und Inhalt wird angegeben.) Größere Abschnitte, Abhandlungen, Erzählungen, Gedichte, Bibelsprüche, Katechismusabschnitte ꝛc. geht man entweder Schritt für Schritt durch und hebt den Inhalt der einzelnen Abschnitte hervor, welchen man zum Schlusse in eine Einheit zusammenfaßt, oder man hebt gleich den Hauptgedanken hervor und sieht zu, wie sich die einzelnen Gedanken in ihm zur Einheit zusammenschließen oder aus ihm hergeleitet sind.

Diese zergliedernde Entwickelung fördert die Sprachfertigkeit, macht die Erkenntnis deutlich, erleichtert das Auffassen und Behalten des Stoffes durch das Gedächtnis und erhöht die Unterrichtsfähigkeit.

b. Das Entwickeln oder Entfalten des Unentwickelten ist das Fortbilden der Anschauungen und Vorstellungen zu Begriffen u. s. w., so daß aus dem Konkreten das Abstrakte, aus dem Besonderen das Allgemeine, aus den Beispielen die Regel ꝛc. abgeleitet wird. „Die letztere Art der Entwickelung ist Sache der genetischen Methode, d. h. derjenigen Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht und denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt.“ (Kehr.) Dadurch soll der Schüler in den Stand gesetzt werden, vermittelst eigener geistiger Thätigkeit unter Leitung des Lehrers Kenntnisse zu erwerben und seine Geisteskräfte so zu bilden, daß er neue Erkenntnisse, Begriffe, Urteile, Schlüsse selbst findet. Wie wichtig eine solche Anregung ist, bedarf keines Beweises, allein in der Volksschule kann das Entwickeln nicht allein angewendet werden. Hier gilt die Regel: Es darf dem Schüler nicht alles von außen mitgeteilt werden, aber er kann auch nicht alles selbst finden. Das unbekannte Positive muß ihm mitgeteilt werden; aber durch weise Benutzung dessen, was der Schüler bereits weiß und kann, vermag das Entwickeln neue Erkenntnisse zu erzeugen. Diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen des Schülers bilden also die Ausgangspunkte (Deduktionsquellen) für die Entwickelung. Es müssen also diese erst vorhanden sein, so daß Pestalozzi für die Unterklasse recht hat, wenn er sagt: „Manche Katecheten gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen

wollen, in welches noch keine gelegt sind, d. h. welche Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind.“ Die Regeln der Entwickelung sind:

1) Sorge für klare Deduktionsquellen (Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse), weil ohne diese Elemente Einsicht nicht möglich ist.

2) Knüpfe an sie als an das Bekannte genau in elementarer Weise an, daß der Gegenstand unter deiner Leitung vor den Augen der Schüler sich aus seinen Elementen selbst entwickelt. Gehe dabei besonnen und sicher von der Anschauung zum Begriff, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren.

3) Leite das Nachdenken der Schüler mit Energie und Konsequenz gerade auf das Ziel hin, welches du im Auge hast. Nebensachen laß weg.

4) Schreite langsam vor und bereite jeden Fortschritt sorgsam vor.

5) Gliedere die Entwickelung sorgfältig in einzelne Abschnitte und halte darauf, daß der Schüler jeden einzelnen Gedanken klar auffasse und präcis wiedergebe.

6) Laß zum Schlusse das Ganze überschauen und scharf zusammenfassen.

7) Befestige das Resultat sorgfältig, daß es als Grundlage für einen neuen Fortschritt dienen kann.

Die Entwickelung kann vortragend geschehen, doch ist ihre beste Form für die Schule das Lehrgespräch.

Das Eigentümliche der Entwickelung besteht in der Herleitung des Allgemeinen aus dem Speciellen, des Abstrakten aus dem Konkreten, des Unbekannten aus dem Bekannten, es ist darum überall da am Platze, wo es sich um allgemeine Begriffe, Urteile und Schlüsse handelt, zu denen das gereifte Denken später von selbst gelangt. So werden Glaubenssätze aus biblischen Geschichten und Sprüchen, sprachliche Regeln und Gesetze aus den vorliegenden konkreten Beispielen, Verfahrungsweisen und allgemeine Lehrsätze im Rechnen aus den vorliegenden Exempeln, Gattungs- und Artbegriffe in der Naturgeschichte durch Zusammenstellung der einzelnen Exemplare, physikalische Gesetze aus den Experimenten u. s. w. entwickelt.

Man nennt das Entwickeln auch genetische oder heuristische Methode oder Sokratisieren, Teil I, S. 30 ff. Fr. Rückert sagt:

„Alles ist im Keim enthalten, alles Wachstum ein Entfalten,
Leises Auseinanderrücken, daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben, wie am Stengel stets nach oben
Blüt' an Blüte rücket weiter, sieh es an und lern' so heiter
Zu entwickeln, zu entfalten, was im Herzen ist enthalten.“

VI. Das Erklären. Erklären (Definieren) heißt eigentlich, die wesentlichen oder notwendigen Merkmale eines Dinges angeben (vergl. S. 122 u. 139). Die Begriffsbestimmung hat erst dann für den Schüler

Wert, wenn sie aus wahrgenommenen und klar bewußten Anschauungen gebildet ist, so daß sie nichts weiter ist als der konkrete Ausdruck einer durch die Entwickelung gewonnenen und selbstgefundenen Erkenntnis. Darum muß die Anschauung zur Abstraktion fortschreiten, damit der Schüler klare Begriffe bekomme, und umgekehrt darf die Definition nicht von der Anschauung losgelöst werden. Man nimmt aber den Ausdruck „Erklären“ auch im weniger strengen Sinne für deutlich machen, auslegen, den Sinn eines Wortes, Satzes oder einer Rede darstellen. In dieser Bedeutung ist das Erklären in der Schule noch häufiger nötig als in der strengeren und eigentlichen. Fast jeden Augenblick hat der Lehrer etwas zu erklären, ohne gerade eine eigentliche Erklärung oder Definition anzuwenden. Er giebt dann entweder eine Worterklärung oder eine Sacherklärung im weiteren Sinne.

a. Die Worterklärung sollte niemals unterlassen werden, und die weitere Belehrung sollte immer an sie anknüpfen; sie ist namentlich nötig, da die Schulsprache, das Lesebuch, Bibel, Katechismus, Gesangbuch ꝛc. dem Kinde teils ganz unbekannte, teils veraltete oder dem Volksmunde ungewöhnliche Ausdrücke bietet.

Nitsch sagt: „Echte etymologische, synonymische Erklärungen, überhaupt Worterklärungen sind von großem Nutzen, nur daß keine Spielerei daraus werde, noch diese Erklärungsart sich selbst genugsam dünke.“ Man denke nur an Ausdrücke wie allerdings Matth. 5, 34 = durchaus; dumm Matth. 5, 13 = kraftlos; heunt = heute Nacht; zwar 5. Bitte = gewißlich ꝛc. *Dr. Jütting, Bibl. Wörterbuch. Leipzig, G. Teubner. Dr. Jütting, Zur Veranschaulichung abstrakter Begriffe in Kehrs pädagog. Blättern. 1874. — *Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Leipzig 1872. Siegismund und Volkening. *Dr. Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen. 3. Auflage. Mainz, Kupferberg.

Neben der Wortforschung wendet die Worterklärung den Wortvertausch an, indem der Lehrer statt der unbekannten Wörter solche mit gleicher und ähnlicher Bedeutung setzt, welche dem Schüler bereits bekannt sind, ferner die Umschreibung, indem er statt eines Wortes die betreffende Sache mit einem ganzen Satze giebt (Reuig ist, wer über seine Sünde Leid empfindet), ferner die Berufung auf den Sprachgebrach des gewöhnlichen Lebens. Besondere Sorgfalt erfordern die bildlichen Ausdrücke. Bei ihnen muß von der eigentlichen Bedeutung des Wortes ausgegangen und darauf hingewiesen werden, daß das Wort hier nicht in diesem Sinne zu nehmen sei, daß aber zwischen den beiden Vorstellungen, welche das Wort ausdrückt, eine Ähnlichkeit sei, damit das Kind die Vernunft in der Sprache erkennt.

Beispiele: Feurige Kohlen aufs Haupt sammeln, Röm. 12, 10. Grünes und dürres Holz, Luc. 23, 31. Da werden Weiber zu Hyänen (Schiller). Eine Donnerwolke flog der Ritter dann wie Richard Löwenherz zur Schlacht (Matthison). Die Störche schifften schon nach Süden. Süßer Wohllaut schläft in der Saiten Gold (Schiller). Das Schiff der Wüste. Der Hoffnung Flügel ꝛc.

b. Die Sacherklärungen schließen den Inhalt noch weiter auf. Sie sind nach den verschiedenen Gegenständen verschieden.

1) Gegenstände und Thatsachen der Erfahrung werden durch Beschreibung, Schilderung oder Erzählung erklärt. Dahin gehört z. B. das Geographische, Naturgeschichtliche, die Einrichtungen vergangener Zeiten und fremder Völker ꝛc.

2) Die Erklärung eines Begriffs muß vor allem die Teilvorstellungen des Mannigfaltigen, welches in ihm zur Einheit verbunden ist, gesondert hervorheben und verdeutlichen, sodann dieselben in ihrer Einheit dem Schüler zum Bewußtsein bringen. Diese Begriffserörterung (Exposition) muß der Definition vorangehen, weil sie durch die Art, wie sie den Begriff auf seine Anschauungen zurückführt, den niederen Bildungsstufen am angemessensten ist und eine richtige Definition, die wirklich für den Schüler vollen Inhalt hat, erst vorbereitet. Die Exposition wendet an:

α. Die Versinnlichung, welche das, was nicht unter räumlicher oder zeitlicher Beschränkung steht, in Raum und Zeit darstellt. Psalm 139, 1—12.

β. Die Vergleichung, welche den Begriff durch einen ähnlichen Gegenstand aus der Natur und dem Menschenleben erklärt, z. B. der Unbeständige ist ein Rohr, das der Wind bewegt.

γ. Den Gegensatz, welcher durch die Ungleichheit helles Licht auf den entgegengesetzten Gegenstand wirft.

δ. Das Beispiel, welches den Begriff in einer Thatsache der Geschichte und Erfahrung vor Augen stellt.

ε. Die Beschreibung und Schilderung, welche so viele Merkmale des Begriffs angeben, als zum Verständnis desselben nötig sind.

ζ. Die Vereinzelung, welche das im Begriffe enthaltene Einzelne und Besondere darlegt.

η. Die Berufung auf Thatsachen des Bewußtseins, welche den Schüler in sein eigenes inneres Leben führt, um ihm einen Begriff zu veranschaulichen.

Durch alles dies wird der Definition vorgearbeitet.

3) Die Erklärung eines Urteils setzt die Erklärung der Begriffe voraus, welche in demselben verbunden sind. Darauf hat sie das Verhältnis derselben zu einander zu zeigen, so daß dem Schüler die Art und Weise klar wird, in welcher das Urteil die Begriffe verbindet. (Vergl. S. 125.)

4) Bei der Erklärung größerer Abschnitte kommt es darauf an, daß z. B. in einer Geschichte der Zusammenhang der einzelnen Handlungen, Thatsachen, Reden ꝛc., der Zusammenhang der einzelnen Geschichten nachgewiesen werde, daß die einzelnen Lehrsätze zu Lehrabschnitten sich verbinden. Darum hat man bei jedem Stücke sich auf das Vorhergehende zurückzubeziehen und an dasselbe anzuknüpfen mit einem entsprechenden Übergange und so immer wieder das Folgende zu vermitteln. Durch solche Rückbeziehungen tritt nicht nur das Einzelne in das rechte Licht, sondern es wird auch ein Überblick über das Ganze erreicht und zugleich für die Behaltbarkeit des Gelernten die nötige Sorge getragen. Die Erklärung ist die nötige Vorbereitung für das Memorieren.

5) Wie viel soll erklärt werden? Das Bedürfnis der Schüler und ihre Fassungskraft müssen den Lehrer leiten, damit sowohl nichts

Unverständliches unerklärt bleibe, als auch nichts bereits Bekanntes noch einmal erklärt werde, damit endlich die Erklärung nicht über die Fassungskraft der Schüler hinausgehe und wieder der Erklärung bedarf. Die Erklärung muß daher ihren Stoff nicht aus Lebenserfahrungen entnehmen, die den Schülern unbekannt sind, sondern muß sich auf die Wissensgebiete beschränken, die den Schülern zugänglich sind. Ebenso ist im Interesse des Fortschreitens im Unterricht die Erklärung einer Nebenvorstellung nur kurz zu geben, damit für die der Hauptvorstellung größere Ausführlichkeit möglich werde. Von dem Stoffe und der Fassungskraft der Schüler hängt es ab, ob die Erklärung analytisch oder synthetisch verfährt. In der Regel wird beides neben einander auftreten. Die beste Erklärung wird durch die Entwickelung auf genetischem Wege gegeben.

Gräfe: „Der Volksschullehrer hüte sich dabei nur vor dem Fehler, alles, jede Vorstellung, erklären zu wollen, sogar das, was sich seiner Natur nach nicht erklären läßt, wie Gefühle. Sein Unterricht wird sonst leicht langweilig, kalt, trocken u. s. w. Man muß den Schülern auch etwas zutrauen. — Die Schüler sind auch noch nicht imstande, alles vollständig zu verstehen, und es bringt keinen Nachteil, wenn sie zuweilen vorerst eine bloße Ahnung von dem Wesen eines Dinges oder Verhältnisses erhalten. Man vertraue dabei einer späteren Zeit und der durch die Lebenserfahrung herbeigeführten größeren Reife des Geistes."

VII. Das Beweisen geht auf die Begründung eines Satzes oder eines Urteils, damit in dem Schüler eine Überzeugung von der Richtigkeit und Wahrheit desselben entstehe. Vergl. S. 142. Die sachgemäße Entwickelung ist für die Schule die beste Beweisart. Auf strengere mathematische Beweise in der Raumlehre kann die Volksschule verzichten.

VIII. Das Einüben. Das Wissen muß zum Thun, das Kennen muß zum Können werden (vergl. S. 107), denn ohne Verarbeitung des Stoffes, ohne Übung und Thun ist der beste Unterricht unpraktisch.

„Können, das ist große Sache,
Damit das Wollen etwas mache." Göthe.

„Ich kann, das ist das Maß der mir verlieh'nen Kraft,
Der That, der Fertigkeit, der Kunst und Wissenschaft." Rückert.

„Wenn man einem im Fechten allerlei Regeln giebt und läßt ihn nicht selbst Hand anlegen, so wird er nicht fechten lernen. Ebenso geht es auch in allen andern Dingen. Daher auch das Sprichwort entstanden: Die Übung ist der beste Lehrmeister. — Man fängt also bei dem Leichten an und lässet sie so lange darin sich üben, bis sie eine Fertigkeit haben. Alsdann steigt man um etwas auf und so dann immer weiter. Und damit sie das Vorhergehende behalten, so macht man, daß solches in das Folgende wieder einschlägt." (Flattich.)

Darum hat der Unterricht durch weises Maßhalten (Gieb nicht zu viel auf einmal! Eile mit Weile! In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister), durch Sorge für ein wirkliches Verständnis ein lebendiges Aneignen des Unterrichtsstoffes zu erstreben. Dazu müssen aber, damit die Unterrichtserfolge nicht wieder verloren gehen, die verschiedenen Formen der Einübung oder Wiederholung treten. Dahin gehört:

a. Die Übung der Fertigkeiten. Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen ꝛc. werden nur durch jahrelang wiederholte Übung geläufig. Erst an einer schönen Leistung haben Lehrer und Schüler Freude, und diese Freude werde namentlich auf unteren Stufen zur Aufmunterung auch ausgesprochen, die Leistung andern Schülern zur Nacheiferung gezeigt ꝛc. Damit die Übung nicht rein mechanisch bleibe, sind diese Fertigkeiten so bald als möglich für andere Unterrichtsgebiete in Dienst zu nehmen. Erworbene Vorstellungen, Begriffe, Kenntnisse aller Art sind immer für weitere Fortschritte zu benutzen, sie bilden Deduktionsquellen für die Entwickelung, sie bieten den Stoff zur Erklärung, so daß sie unverlierbares Eigentum der Schüler bleiben. So wird die Übung zur Anwendung und bereitet zugleich zur Verwendung des Gelernten im Leben vor.

b. Das Memorieren. Vergl. S. 21. Das wörtliche Auswendiglernen nehme schon früh seinen Anfang; schon die Kleinen müssen etwas lernen, und allmählich steigert sich das Pensum. Aber der Lehrer beachte folgende Regeln:

1) Nur wahrhaft Behaltenswertes werde auswendig gelernt.

2) Dem Auswendiglernen muß eine den Kindern angemessene Erklärung dessen, was sie lernen sollen, vorausgehen; denn etwas, was man nicht versteht, auswendig zu lernen, ist ungeheure Arbeit und schadet, da es das Denken hindert, den Kindern den Stoff verhaßt macht, oder sie zu dem Wahn verleitet, sie wüßten etwas, da sie doch nur Unverstandenes herplappern können, und da es die Lust, etwas gründlich zu erlernen, durch Entwöhnung des Verstandes vom Nachdenken benimmt.

„Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.“ (A. Comenius.) — „Wenn das Urteil zu zeitig gehoben wird, verliert das Gedächtnis an Umfang. Es arbeitet nicht für sich allein. Wo das Urteil zu sehr verspätet wird, da bemächtigt sich das Gedächtnis fast des ganzen Geistes. Daher in Volksschulen der alten Art so viele Kinder, die ungeheuer lernen und wenig denken; daher in manchen, die das Verbessern zu weit treiben, so viele Kinder, die zu viel begreifen und nichts merken und behalten.“ (Dinter.) — Der Memoriermaterialismus, der alles, und Rousseau, der nichts auswendig lernen lassen will, sind Extreme, die man zu meiden hat.

3) Der Lehrer gebe den Schülern eine Anleitung zum Auswendiglernen.

„Er müßte es ihnen vormachen, wie sie vor allem auf die innere Entwickelung des Stückes zu achten und den Inhalt jedes folgenden Satzes als einen Ausfluß des vorigen zu begreifen haben. Mit einem Worte: er müßte sie das Stück historisch verstehen lernen.“ (Wackernagel.) Der Lehrer weist auf die zum Auswendiglernen geeignete Zeit hin. Morgen und Abend eignen sich am besten; der Morgen, weil der Geist frisch und neu belebt ist, die Sinne noch unzerstreut sind; der Abend, weil die Nacht folgt, in deren Stille eine unbewußte Vertiefung der letzten Eindrücke des Tages, wenn sie ernstlich gewollt sind, sich vollzieht; auch stören da nicht die jüngeren Geschwister. Er zeigt auch, wie man das Stück recht teilt, um nach und nach das Unbekannte zu dem Bekannten hinzuzulernen u. s. w.

4) Das Auswendiggelernte muß in der Schule auch aufgesagt werden. Dabei hüte sich der Lehrer vor dem verkehrten Einhelfen mit Wort- und Versanfängen, sondern frage nach dem Zusammenhange, damit der Schüler verständig hersagen lerne.

5) Das Auswendiggelernte muß häufig wiederholt und an geeigneter Stelle im Unterricht verwendet werden. Erst dadurch wird dem mechanischen Auswendiglernen sicher vorgebeugt und das Verständnis immer mehr aufgeschlossen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Vom Behalten. S. 360—374: „Um das Behalten richtig zu betreiben, wird man sich immer erinnern müssen, daß das Gedächtnis nur für den Verstand da ist, weil es nur durch ihn seinen Wert erhält. Es ist deshalb nicht hinreichend, daß nichts vereinzelt stehen bleibe, was gemerkt werden soll, sondern die Vorstellungen müssen so viel als möglich sogleich in solche Verbindungen gesetzt und in ihnen dem Gedächtnisse überliefert werden, welche die Natur ihres Inhalts mit sich bringt. In diesen Verbindungen sollen sie aufgefaßt und verstanden, nach den allgemeinen Gesichtspunkten, die sich aus ihnen ergeben, vom Schüler überschaut und nach dem größeren Zusammenhange, der dadurch unter ihnen entsteht, memoriert werden. Dies ist um so wichtiger, als nach einem bekannten psychologischen Gesetze die Reihenfolge der einzelnen Glieder eines größeren Ganzen das Gelingen der Reproduktion des Gelernten wesentlich mitbedingt: wird diese Reihenfolge so gewählt, daß sie den inneren Zusammenhang des Ganzen leicht wiedererkennen läßt, so sichert ein solches Merken zugleich das Verständnis der Sache, das über rein mechanischer Einübung so häufig wieder verloren geht. Wir können diese Art des Merkens als das logische bezeichnen im Gegensatze zu dem mechanischen, das nur auf die Einprägung des Materials als solchen hinwirkt.“ — Dörpfeld, Zur pädagogischen Psychologie. Das Gedächtnis. Gütersloh 1866.

c. Das Wiederholen. „Die Wiederholung ist die Mutter — nicht bloß des Studierens, auch der Bildung. Wie der Freskomaler, so giebt der Erzieher dem nassen Kalke Farben, die immer versiegen, und die er von neuem aufträgt, bis sie bleiben und lebendig blühen.“ (Jean Paul.) Darum beginnt jede Unterrichtsstunde mit der Wiederholung dessen, was in der letzten Stunde behandelt und gelernt ist, — das ist zugleich die passendste Einleitung, denn so wird das Neue mit dem Vorhergehenden innig verknüpft, — darum werden, wo die Unterredung bis zu einem gewissen Abschnitt gelangt ist, die Hauptsätze wiederholt, darum wird am Schlusse der Stunde die ganze Lektion überschaut, und die Resultate werden wiederholt und festgelegt, darum nimmt die Unterredung wiederholend auf das bereits Gelernte Bezug und wendet es an, darum werden außerdem Repetitionen angestellt mündlich und schriftlich. Nach ihrem Gange zerfällt die Repetition in drei Arten:

1) Die Rekapitulation ist diejenige Wiederholung, welche denselben Weg geht, der bei dem Unterrichte selbst innegehalten worden ist, und die Gegenstände in derselben Ordnung vorführt, wie dieser es gethan hat. Sie kann entweder, ins Einzelne gehend, den Ausführungsstoff mit aufnehmen (specielle Rekapitulation), oder nur die Hauptpunkte, die sich als Ergebnisse der Behandlung herausgestellt haben,

abfragen (summarische Rekapitulation). Jene ist besonders bei kleineren Abschnitten anwendbar, diese bei Wiederholung größerer Lehrstücke, um Übersicht zu gewähren und das Behalten zu erleichtern.

2) Die Inversion geht den umgekehrten Weg; sie beginnt, wo der Unterricht seinen Schluß hatte, und geht schrittweise bis zu dessen Anfangspunkte zurück. Sie fordert schon vorgeschrittene Schüler, ist aber sehr geeignet, den inneren Zusammenhang der behandelten Gegenstände anschaulich zu machen.

3) Die Konversation verfährt bezüglich des Ganges, den der Unterricht genommen hat, ganz frei, so daß sie mit irgend einem Gegenstande beginnt, und ohne die Aufeinanderfolge des Unterrichts beizubehalten, andere daran knüpft, ohne sie jedoch planlos und bloß äußerlich aneinanderzureihen. Sie stellt die größten Anforderungen an den Schüler, läßt aber auch am sichersten erkennen, ob die Aneignung des Lehrstoffes völlig stattgefunden hat. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. § 121. — Kehr: „Daß der Lehrer bei der Repetition die beste Gelegenheit hat, verschiedene Wissensgebiete zu kombinieren und zu concentrieren, und daß gerade bei der Repetition die Concentration von größtem Werte ist, braucht hier wohl nur angedeutet zu werden. Denn wie der Feldherr seine Truppen concentriert, um einen um so größeren Erfolg zu erreichen, so soll der Lehrer bei Gelegenheit der Repetition das Verwandte zusammenziehen, um dadurch tieferes Verständnis, dauernderen Erfolg und größere Leistungen zu erzielen."

Die Repetition ist immer Prüfung der geistigen Kraft und der Leistungen der Schüler und Prüfung des eigenen Unterrichtsverfahrens, sie ist aber auch, da sie schriftlich geschehen kann, zugleich Gegenstand des Aufgebens für die stille Beschäftigung in der Schule und für das Haus.

d. Die Prüfung erstreckt sich zuerst auf die erworbenen Kenntnisse, so daß die examinatorische Frage entweder Übersicht über ein Gesamtgebiet, oder erschöpfende Darstellung einer Einzelheit in zusammenhängender Rede fordert. Sie kann schriftlich und mündlich geschehen. Bei der mündlichen Prüfung soll besonders der Schüler reden und der Lehrer nur dann mit einer kurzen Frage eintreten, wo Lücken auszufüllen oder Irrtümer zu berichtigen sind. Die Prüfung ist auch Prüfung der geistigen Kraft der Schüler, die durch den Unterricht gewachsen sein soll.

Dinter rät in den „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik": „Willst du die innere Kraft eines Menschen erforschen, so rede weniger mit ihm von Dingen, die er gelernt hat, als von solchen, bei deren Behandlung seine Seele jetzt unabläßig arbeiten muß. Zuerst untersuche, ob er auf das, was um ihn her ist, aufmerksam zu sein pflegt? Ob er von den Gegenständen, die ihn oft umgeben, Rechenschaft abzulegen vermag? Mit einem Worte, ob er mit oder ohne Gedanken sieht und hört? — Forsche, ob er mit Leichtigkeit vergleicht und unterscheidet. Erinnere ihn an Gegenstände, die ihm hinlänglich bekannt sein müssen. Sei aufmerksam, ob er bloß die handgreiflichsten, sinnlichsten,

oder ob er auch feinere Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten aufgreift. — Laß ihn über Dinge, die nicht außer seinem Gesichtskreise liegen, urteilen, und fordere von ihm die Gründe seines Urteils. — Unterrede dich mit ihm über seine eigenen Entschließungen und Handlungen und frage, warum er dies wolle, jenes thue, ein drittes für Recht und Pflicht halte? — Sprich mit ihm über gewöhnliche Erscheinungen in der physischen und moralischen Welt und siehe zu, ob er bloß bei den Erscheinungen stehen geblieben ist, oder ob er sich gewöhnt hat, über Ursachen und Wirkungen derselben nachzudenken? — Gieb ihm Prämissen und bemerke, ob er die Schlußfolgen mit Leichtigkeit und Sicherheit findet? — Gieb ihm allgemeine Sätze und laß ihn die Beispiele dazu suchen. Gieb ihm einzelne Beispiele und laß ihn die allgemeinen Sätze daraus abstrahieren. Historien. — Frage ihn, was er sich bei Worten, die er längst auswendig gelernt hat, denke? — Fordere ihm, wenn du ihn schon gewandt findest, Definitionen ab und mache ihm gegen alles, was er vorbringt, Einwendungen. Die Art, wie er sich verteidigt, wird dich tiefe Blicke in sein Inneres thun lassen. — Findest du ihn noch schwach, so trage ihm etwas, das ihm bisher unbekannt war, vor, um zu bemerken, wie schnell oder langsam, wie vollkommen oder unvollkommen er es faßt. — Leistet er im unabhängigen Denken nicht viel, so magst du auch mit ihm sokratisieren und beobachten, mit welcher Aufmerksamkeit und Schärfe er dem vorgezeichneten Ideengange folgt."

Die Prüfung läßt aber auch den Lehrer seinen eigenen Unterricht in seinem Werte erkennen, sie lehrt ihn, sich selbst zu erkennen, damit er besser werde, sie schafft Erfahrung, Erfahrung aber macht weise. Darum muß die Prüfung mit strengster Wahrhaftigkeit gegen sich selbst und gegen die Kinder vorgenommen, und ist es öffentliche Prüfung, ohne jede Täuscherei des Publikums gehalten werden. Dies kann aber geschehen auch ohne daß schwächere Kinder, denen es schwer wird, geradezu bloßgestellt werden. Hier gilt: Die Schwachen schone mit Liebe, nur die Böswilligen treffe öffentlicher Tadel, und die guten Köpfe, die Vorreiter, bevorzuge nicht auf Kosten der mittelmäßigen Schüler, um nicht falschen Schein zu erwecken; lasse ihnen aber die gebührende Ehre zu teil werden, damit ihre Freudigkeit nicht erlahme.

e. Das Aufgeben. Die Wiederholung und Prüfung kann auch schriftlich geschehen und bildet somit eine Aufgabe für die Zeit der stillen Beschäftigung in der Schule oder für das Haus. Das Gebiet des Aufgebens ist aber noch größer, denn es ist gar kein Unterricht denkbar, ohne daß dem Schüler irgend eine Aufgabe zu lösen gegeben wird, so daß alle andern unterrichtlichen Thätigkeiten das Aufgeben anwenden. Dagegen redet man von einem besonderen Aufgeben, bei dem der unmittelbare und leitende Verkehr des Lehrers mit dem Schüler aufgehoben ist, so daß durch das Aufgeben dem Schüler möglichst viel Gelegenheit zu selbständiger Anwendung des durch den Unterricht Erworbenen geboten wird. Das Aufgeben gestattet eine große Mannigfaltigkeit.

1) Man unterscheidet Aufgaben, welche in der Schule unmittelbar in der Zeit der stillen Beschäftigung gelöst werden sollen. Es eignen sich dazu besonders Aufschreibeübungen, welche sich an das vorher-

gegangene Pensum anschließen, Exempel 2c., weniger Lesen und Memorieren, weil dadurch leicht die Stille durchbrochen wird.

2) Die Hausaufgaben, welche entweder von einem Schultage zum andern oder auf längere Termine gestellt werden. Regel ist, daß jeder Schultag auch seine Hausaufgabe habe.

3) Bei den verschiedenen Lehrgegenständen bestehen die Aufgaben bald aus schriftlichen Aufgaben (Abschreiben und Aufschreiben, Exempel, Zeichnung 2c.), bald aus Gedächtnisaufgaben, bald aus Arbeiten mechanischer Art (Papparbeiten für die Raumlehre), bald aus Repetitionen, bald aus Präparationen (Durchlesen eines Lesestücks 2c.) 2c.

Dem Lehrer gewährt das Aufgeben folgende Vorteile:

α. er lernt den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten seiner Schüler kennen;

β. er vervielfältigt dadurch die Übung;

γ. er wird dadurch in den Stand gesetzt, verschiedene Schülerabteilungen gleichzeitig zu beschäftigen;

δ er kann dadurch größere Mannigfaltigkeit und Abwechselung in den Unterricht bringen, so daß die Schüler frisch bleiben;

ε. durch die Hausaufgaben dehnt er die kurze Unterrichts- und Übungszeit aus und schlingt, indem er das Haus für die Schularbeiten interessiert, das Band zwischen Haus und Schule fester.

Gleich wichtig ist das Aufgeben für die erziehliche und unterrichtliche Förderung des Schülers.

1) Es veranlaßt ihn zu selbständiger Thätigkeit. Was ein Schüler selber thut, erringt und durchdenkt, läßt in seinem Geiste die nachhaltigsten Spuren in intellektueller und sittlicher Beziehung zurück. Arbeit ist eine Ehre und eine Notwendigkeit für die menschliche Natur, sie veredelt den Menschen nicht nur, sondern sie giebt ihm und andern zugleich den Maßstab für seinen Wert und seine Tüchtigkeit. Die selbständige Thätigkeit übt nicht nur die Thatkraft, erzeugt nicht nur das Können, sondern schafft auch, da der Mensch überhaupt mehr Lust am Selbstgemachten als am bloß Empfangenen hat, Freudigkeit zur Arbeit.

2) Es giebt dem Schüler Gelegenheit, irrige Vorstellungen über seine Leistungsfähigkeit zu beseitigen.

3) Es sichert und befestigt die lebendige Aneignung des einmal Erschlossenen, befähigt und leitet den Schüler zum Selbstunterricht, auf höheren Stufen zum Weiterstudium an.

Kehr: „Nicht die Schule ist die beste, in welcher die Kinder die meisten Kenntnisse empfangen, sondern diejenige, in welcher die Kinder auf dem Wege der Selbstthätigkeit sich ihre Bildung erarbeiten. Nur das hat der Mensch ganz und fest, was er sich erarbeitet hat, und nur das hat für ihn Wert und Dauer, was er auf dem Wege der Selbstthätigkeit, d. h. durch Anstrengung und Übung seiner Kräfte sich erworben hat. Was der Schüler nicht aufnimmt, nicht verdaut, nicht verarbeitet, das nährt ihn nicht, und das nützt ihm auch nichts. Was ist das Unglück in so vielen Schulen? Antwort: Es wird viel gelehrt, aber wenig gelernt. Was ist das Unglück so vieler Menschen? Antwort: Daß ihre Kenntnisse für sie keinen Wert haben, weil sie ohne rechte

Selbstthätigkeit erworben sind, darum nur an der Außenseite hängen bleiben und weder materielle noch formelle Bildung befördern. Was ist das Unglück so vieler Menschen? Antwort: Daß sie nicht arbeiten gelernt haben, d. h. daß sie in der Jugend nicht angeleitet worden sind, ihre Kräfte frisch, frei und fröhlich zu üben. Wenn darum die Schule nur ein Platz zum unthätigen Vernehmen ist, wenn die Kinder in der Schule nichts weiter lernen als Müßiggang und Faulenzerei, wenn der Lehrer nur vordociert, und wenn nicht auch das geistbildende Üben und das kraftweckende Arbeiten zu seinem Rechte kommt, dann ist die Schule keine Segensanstalt, sondern ein Fluch für die Menschheit. Denn Unthätigkeit erzeugt Schlaffheit und Arbeitsunfähigkeit; Arbeitsunfähigkeit erzeugt Hülflosigkeit; Hülflosigkeit erzeugt Not; Not erzeugt Sorge; Sorge erzeugt Vergehen, Verbrechen, sittlichen Untergang. Der Quell alles Elends, aller Armut, aller Roheit ist nicht in einer stiefmütterlichen Ungleichheit der Natur, sondern in der Arbeitsscheu und Arbeitsunfähigkeit der Menschen zu suchen. Aus diesem Grunde ist derjenige der Schul-Meister unter den Schul-Lehrern, der es am besten versteht, seine Kinder angemessen und geistbildend zu beschäftigen, so daß ihnen das Selbstthun nicht eine Last, sondern eine Lust ist."

Die Forderungen, welche an Schul- und Hausaufgaben zu stellen sind, sind folgende:

α. Die Aufgabe sei deutlich und bestimmt, damit der Schüler weiß, was von ihm verlangt wird. Je weniger Aufgaben gleicher Art vorhergegangen, je jünger und unreifer die Schüler sind, desto sorgfältiger muß der Lehrer sein, und desto weniger darf er es unterlassen, vorher durch Fragen, Wiederholen der Aufgabe 2c. sich zu überzeugen, daß er auch verstanden sei.

β. Die Aufgabe muß der Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen, nicht zu leicht und nicht zu schwer sein. Dies gilt nicht nur von Gedächtnis- und Rechenaufgaben, sondern auch von den Aufgaben für deutsche Arbeiten, welche oft wunderliche Anforderungen stellen. Fürchtet der Lehrer, daß die Aufgabe zur selbständigen Arbeit für den Schüler zu schwer sei, so hat er selbst eine vorbereitende Anleitung zu geben, damit der Schüler nicht unlautere Mittel oder Hülfen anwende, welche den Segen der selbständigen Arbeit vernichten. Läßt er es aber an der nötigen Durcharbeitung im Unterrichte fehlen, so legt er selbst den Grund zum Betruge; denn der häusliche Fleiß soll eigentlich nicht mehr beanspruchen als weitere Übung des Begriffenen und Gelernten, um es in demselben zur Sicherheit und Gewandtheit zu bringen. Darum ist hier ein rechtes Sichhineindenken, Eingehen und Hineinleben in Kindesverständnis, Kindesnatur und Kindesart dem Lehrer notwendig.

γ. Die Aufgabe muß in ihrem Umfange Rücksicht auf die gegebene Zeit und die Verhältnisse des Hauses nehmen. Eine Arbeit, welche der Schüler in der gestatteten Zeit oder bei den Umständen der Familie nicht vollständig fertig bringen kann, entmutigt und erschlafft. Daher gilt hier:

Gieb dem Umfange nach wenig auf, halte aber auf pünktliche und vollständige Lösung! Eine gute Arbeit ist besser als zehn schlechte.

Spanne des Kindes Kraft nicht im höchsten Grade an, damit sie nicht erschlaffe, und die Freudigkeit erhalten bleibe.

Zu häuslichen Aufgaben wähle solche, die dem Interesse des Hauses nicht zu fern liegen, besetze aber nicht alle freie Zeit, damit dem Kinde Zeit zum Spiel und zur nötigen Hülfeleistung im Hause bleibe. Was die Schule selbst leisten kann, verweise nicht ins Haus.

δ. Nimm bei der Stellung der Aufgaben Rücksicht auf die verschiedenen Anlagen und häuslichen Verhältnisse der Schüler. Die Aufgaben müssen eine gewisse Dehnbarkeit haben, daß trotz der Beschränkung auf das geringste Maß der Forderung die Aufgabe doch auch für den schwächsten Schüler und die ungünstigsten häuslichen Verhältnisse noch als etwas Ganzes erscheine, daß aber auch dem geförderten und besser situierten die Möglichkeit angedeutet sei, durch größere Vollständigkeit, Ausführlichkeit 2c. seinen Vorsprung in Kenntnissen und Fertigkeiten zur gewissenhaften Anwendung zu bringen.

Diese Rücksichtnahme auf die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler gilt auch für die Aufgaben zur stillen Beschäftigung in der Schule. Keiner darf, weil das Pensum zu klein war, unbeschäftigt sitzen. Es müssen Zwischenaufgaben für die hurtigen Geister bereit sein, immer aber muß darauf gesehen werden, daß alles ordentlich und gut gearbeitet werde.

ε. Endlich muß jede Arbeit, welche infolge einer Aufgabe gemacht ist, eine entsprechende Beurteilung und Würdigung finden. Besehen, Abhören, Verbessern, Beurteilen ist notwendig. Dabei ist Anleitung zur Vermeidung von Fehlern, zur Ergänzung der Lücken u. s. w. zu geben. Der Lehrer gruppiere die verschiedenen Fehler, damit er nicht immer dasselbe zu wiederholen habe, und die Besprechung allen Nutzen bringe. Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit und Sauberkeit erhalten das beste Lob. Bei schriftlichen Arbeiten schreibe der Lehrer die Censur unter die Arbeit, damit sie auch den Eltern zu Gesicht komme.

IX. Das Verbessern. Die Beurteilung der Schülerarbeiten schließt immer das Verbessern mit ein, das letztere ist aber nicht darauf beschränkt, sondern es besteht darin, daß der Schüler während der ganzen Schulzeit auf Irrtümer und Fehler in seinen Ansichten, Antworten und Arbeiten aufmerksam gemacht und angehalten wird, sie zu berichtigen und zu beseitigen. Dabei können drei Fälle eintreten:

1) der Lehrer berichtigt die Fehler selbst,

2) der Lehrer leitet den Schüler an, daß er den begangenen Fehler selbst verbessert,

3) der Lehrer läßt den Fehler durch andre Schüler verbessern.

Welchen Weg der Lehrer einzuschlagen hat, und ob außerdem noch eine erziehliche Einwirkung statthaben muß, hängt davon ab, ob der Grund des Fehlers in der Schwäche der Kraft und in Unkenntnis liegt, oder ob Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit schuld sind, oder ob endlich aus bösem Willen gefehlt wird. Im ersten Falle muß der Schüler mit Geduld und Sanftmut belehrt, im zweiten Falle muß Ernst, Rüge und leichte Strafe, im letzten Falle Strenge und scharfe Zucht angewandt werden. Überall, auch wenn der Lehrer kleine Ver-

sehen und Fehler ohne viele Worte, oder ohne etwas zu sagen, selbst verbessert, kommt es darauf an, daß der Schüler den gemachten Fehler einsehe, sich der Gründe bewußt werde, warum seine Ansicht, sein Urteil, seine Antwort, seine Arbeit fehlerhaft ist; denn sonst kann er künftig den Fehler nicht vermeiden. Eine oder die andere Frage ist hier am Platze, namentlich in der Unterredung, wenn in der Form nicht richtige Antworten gegeben werden, damit der Unterricht strenge Zucht des Geistes übe. Regel muß sein, keinen, auch nicht den kleinsten Fehler, unverbessert zu lassen, damit nicht eine falsche Gewöhnung entstehe.

X. Das Diktieren soll nur der Einübung der Orthographie dienen, dagegen sind Diktate in den Realien nicht zu gestatten, da dadurch nur das mechanische Einprägen von einzelnen Notizen befördert, der Zusammenhang des ganzen Unterrichts aber gestört wird.

Dr. Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. Eisenach. Bacmeister.

§ 23.

## Das Lehrverfahren.

Das Lernen geht nach bestimmten psychologischen Gesetzen vor sich. Darum hängt das Gelingen des Unterrichts davon ab, daß der Lehrer bei seinem Lehrverfahren sich nach diesen Gesetzen richtet. Das Lernen durchläuft nämlich im ganzen zwei Hauptstadien. Es ist zuerst ein Apperceptionsprozeß. Daher muß der Lehrer zuerst aus einem Unterrichtsfache einen konkreten Wissensstoff, z. B. eine Geschichte, eine sprachliche Form, einen naturkundlichen Gegenstand u. s. w. darbieten, damit ihn der Schüler aufnehme und aneigne. Sodann ist das Lernen ein Abstraktionsprozeß, durch welchen die gewonnenen Vorstellungen in der weiteren unterrichtlichen Behandlung zu Begriffen verarbeitet werden, damit das so gewonnene Wissen einen bestimmenden Einfluß auf unsern Willen gewinnt. Allerdings wird man sich im Unterrichte der Kinder meist mit psychischen (naturwüchsigen) Begriffen begnügen müssen, aber ersparen darf man den Kindern nicht diese Arbeit, sich eine Begriffswelt selbst aus lebendiger Anschauung zu abstrahieren; denn nur dadurch und nicht durch einfache Überlieferung von Definitionen, Regeln und Lehrsätzen erhält das Wissen die lebendige Frische, daß es unser Denken und Thun erregen kann. Der Unterricht muß daher auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle 1) eine Mannigfaltigkeit von konkretem Wissensstoffe darbieten und 2) das in diesem enthaltene Allgemeine aus demselben ableiten. In der ersten Thätigkeit bietet und giebt der Lehrer das wertvolle Rohmaterial, welches der Schüler annehmen und sich aneignen muß. In der zweiten Thätigkeit wird der Schüler durch den Unterricht so geleitet, daß er den dargebotenen stofflichen Inhalt zu den feineren Geistesprodukten, zu Begriffen, Regeln, Gesetzen und Grundsätzen verarbeiten, diese aus jenem Stoffe abstrahieren kann.

Erst durch die eigene Abstraktion aus lebendiger Anschauung gelangt der Schüler zur Einsicht, und erst die so erworbenen Begriffe bewegen,

da zunächst die Wärme der Empfindung an dem Konkreten und Anschaulichen haftet und nur durch die rechte Bearbeitung desselben auch auf das Allgemeine übergeht, unser Denken und Thun. Damit sie dies aber mit Energie thun können, muß noch eine dritte Thätigkeit hinzukommen. Die gewonnenen Begriffe müssen durch neue Beispiele inhaltlich erprobt, befestigt und geläufig gemacht werden. Das ist die Anwendung der Begriffe durch Aufgaben u. s. w. Wir erhalten somit für das Lehrverfahren drei Hauptoperationen: a. das empirische Auffassen der Stoffe (das Anschauen, Appercipieren), b. das Abstrahieren, durch welches die Begriffe erzeugt werden, und c. das Anwenden der Begriffe. Diese drei Hauptoperationen müssen wir nun im einzelnen betrachten.

2) a. Das empirische Auffassen (das Anschauen, die Apperception). Dem Anschauen der Schüler werden konkrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge aus der körperlichen oder geistigen Welt geboten, damit sie dieselben wahrnehmen (percipieren), entweder unmittelbar (sinnlich), oder mittelbar (phantasiemäßig), z. B. bei Erzählungen u. s. w., und sie sich aneignen (appercipieren), damit sie eine konkrete Vorstellung oder Anschauung gewinnen. Soll aber die Apperception vollkommen gelingen, so dürfen die neu gebotenen Vorstellungen nicht gänzlich neu sein, damit sie nicht isoliert bleiben, sondern sie müssen sich den vorhandenen Vorstellungen, zu denen sie in näherer Beziehung stehen, richtig an- und einfügen. Darum müssen durch eine kurze Vorbereitung die verwandten älteren Vorstellungen wach- und herbeigerufen werden, damit die Kinder die neuen mit Aufmerksamkeit erwarten und mit Interesse aufnehmen, so daß die neuen Vorstellungen in dem vorhandenen Gedankenkreise einen bereiteten und richtigen Platz finden und klarer werden. Aber es darf auch der Stoff nicht massenweise auf einmal, sondern gegliedert (absatzweise), in kleineren Ganzen geboten werden.

3) b. Das Abstrahieren, durch welches die Begriffe erzeugt werden, beginnt zuerst damit, daß zwei oder mehrere konkrete Dinge oder Vorgänge, z. B. ein bereits bekannter und ein neu gelernter Gegenstand, mit einander entweder nach den gemeinsamen Merkmalen verglichen werden, oder daß deren Beziehungen (Grund, Folge u. s. w.) zu einander aufgesucht werden, sodann muß das aus den konkreten Vorstellungen gewonnene Allgemeine bestimmt ausgesondert und je nach dem Stoffe entweder in einen Begriff, oder in eine Regel zusammengefaßt werden, damit begriffliche Erkenntnis und Einsicht erzielt werde.

4) c. Das Anwenden führt neue konkrete Gegenstände (Beispiele) ein, damit die Schüler das bereits gelernte Allgemeine (Begriff, Regel) darin wieder erkennen, so daß sie fast dasselbe zu thun haben wie beim Abstrahieren. Da aber jetzt von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird, und dieses dem suchenden Blicke den Weg zeigt, so sagt man: die Gedankenbewegung geht jetzt meist vom Allgemeinen zum Besonderen, und in sofern ist die Thätigkeit die Umkehrung der Abstraktion, z. B. Anwendung geometrischer und physikalischer Gesetze zur Lösung von Aufgaben, Aufsuchen von Beispielen zu einer sprachlichen

Regel; doch kann man auch wieder von den Einzelfällen zum Begriffe aufsteigen, z. B. Aufsuchen, nach welchen Regeln vorgelegte Beispiele gebildet sind. Der Zweck der Anwendung ist, die gefundenen Begriffe, Regeln u. s. w. zu erproben, zu befestigen, zu erweitern und geläufig zu machen, damit der Schüler sie im Leben anwenden könne.

5) Diese drei Lehroperationen müssen an jedem Gegenstande, so weit sich der Stoff dazu eignet, vorgenommen werden; doch hat der Lehrer darum den Stoff vorher zu prüfen, damit er nicht durch sklavische Anwendung derselben in Künstelei gerate. Er muß beurteilen, ob eine Vorbereitung nötig ist, er muß sich hüten, da, wo kein begriffliches Material vorhanden ist, solches mit Mühe heranzuziehen u. s. w. Er hat aber auch das Material für diese Durcharbeitung gehörig einzuteilen, nicht nur in die Pensen für eine oder mehrere Unterrichtsstunden, sondern auch wieder das Pensum in einzelne Teile (methodische Einheiten) zu zerlegen und diese dann in der vorgeschriebenen Weise zu verarbeiten und am Ende das Ganze in gehöriger Weise zusammenzufassen und festzulegen.

Dr. Rein, Das erste Schuljahr. Eisenach, Bacmeister. — Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Gütersloh, Bertelsmann. 1879. — Pfisterer, Pädagogische Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann. 1880. S. 216 ff.

## § 24.

## Der Lehrer.

Soll der Unterricht fruchtbringend sein, so sind gewisse Anforderungen an den zu stellen, der eigentlich die Schule ist und die Schule macht: an den Lehrer.

1) Der Lehrer muß Herr des Stoffes sein. Dazu dient vor allem eine sorgfältige Vorbereitung. Diese muß in den ersten Jahren eine schriftliche und ganz ausführliche sein und genau memoriert werden, damit keinerlei Unwahrheit in den Unterricht sich einschleiche, und die Sprache korrekt und deutlich sei. Nach jedem Schultage übe der Lehrer schriftlich an seiner Präparation nach dem Erfolge des Unterrichts strenge Kritik zur Vermeidung der Fehler für die Folge.

Kehr: „Ein tüchtiger Lehrer sorgt nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine Nachbereitung, d. h. er notiert alle Erfahrungen, die er beim Unterricht gemacht, und merkt sich alle Abweichungen seiner Vorbereitung zum besseren Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Contobuch hat, in welchem „Soll“ und „Haben“ gegenübersteht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes mit einander vergleicht.“

Neben der Vorbereitung auf den Unterricht hat der Lehrer auch seine eigene Fortbildung nicht zu versäumen, denn er muß mehr wissen, als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren.

2) Der Lehrer muß Herr der Methode sein. Er muß die verschiedenen Formen des Unterrichts so durchdrungen haben, daß sie ihm nicht nur äußerlich ankleben, sondern daß sie von ihm mit

völliger Freiheit gehandhabt werden, und die objektive Methode seine Individualität, ohne sie zu vernichten, so geläutert hat, daß seine Lehrerpersönlichkeit und Methode eins geworden sind, und eins das andere im Lehrgeschäft in der schönsten Weise unterstützt (subjektive Methode). „Nicht eine eigene Methode, aber eine eigene, ihn gleichsam wohl kleidende Technik soll jeder haben, er soll sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht.“ (Stoy.) Dies ist nur durch sorgfältige Vorbereitung, strenge Kritik gegen sich selbst, durch Erfahrung und Besuch tüchtiger Meister in ihrer Arbeit zu lernen. Der Lehrer beachte an sich und andern außer dem, was oben bei den Lehrformen und Lehrthätigkeiten bemerkt ist, noch

a. Die Lehrsprache. Sie muß verständlich sein, so daß sie den Lehrstoff in solche Worte und Wendungen einkleidet, durch welche eine richtige Auffassung desselben für die Schüler möglich ist. Dazu gehört, daß sie grammatisch richtig ist, daß sie sich rein erhält von Fremdwörtern, Provinzialismen, die nur zur Vermittelung des Verständnisses bei jüngeren Kindern benutzt werden, von veralteten oder neugebildeten unverständlichen Wörtern. Dazu gehört, daß sie deutlich sei und nur solcher Worte und Wendungen sich bediene, mit denen die Schüler auch wirklich diejenigen Vorstellungen und Begriffe verbinden, welche der Lehrer bezeichnen will. Vollendet wird die Verständlichkeit durch Einfachheit und Kürze, welche alle unnützen Worte vermeidet, die noch obendrein den Lehrer zum hastigen Sprechen verleiten.

b. Der Lehrton. Der Lehrton sei warm und drücke die herzliche Teilnahme des Lehrers am Gegenstande und an den Kindern aus; er sei fest und bekunde, daß der Lehrer Herr seiner Gedanken und Worte ist, und daß er weiß und versteht, was er spricht.

„Ich lerne nur mit Sicherheit,
Wo ich den Lehrer selber sicher sehe;
Des Führers Zuversichtlichkeit
Macht, daß ich zuversichtlich gehe.“ (Rückert.)

Er sei lautrein und wohlklingend, aber nicht affektiert, sondern natürlich. Besonders in dem Lehrton offenbart sich:

c. Der Lehrgeist, durch welchen nicht nur auf das Erkennen, sondern auch auf das Gefühl und den Willen der Schüler gewirkt wird, damit sie sich entschließen, auch in jeder Hinsicht so zu leben, wie sie erkannt haben, daß sie leben sollen, und das erlangte Wissen zu dem Zwecke anzuwenden, dem es dienen soll.

„Dieser Lehrgeist wurzelt in der Gesinnung des Lehrers, in einer Gesinnung, welche sich erzeugt aus der lebendigsten Achtung für Wahrheit und Recht, aus der innigsten Frömmigkeit, aus der wärmsten Liebe zu allem, was gut und löblich ist, aus der heiligsten Begeisterung für alles, was das Gemeinwohl und die Ehre des Höchsten fördert. Am unverkennbarsten tritt die Notwendigkeit des Lehrgeistes, dieser tiefsten Seite der Unterrichtsmethode, hervor bei dem Religionsunterrichte, der keine Frucht tragen kann ohne ihn, wenn auch Lehrgang, Lehrform und Lehrweise noch so vollkommen wären; aber auch bei andern Unterrichtsgegenständen, z. B. der Geschichte, der Lektüre, findet er Raum und

Anlaß, sich wirksam zu erweisen." (Gräfe.) — „Nicht daß unterrichtet wird, ist gut und heilsam, sondern daß gut und von guten Menschen unterrichtet wird." (Curtmann.) — Schiller, Wallenstein, Die Piccolomini I, 4 Max: Und eine Lust ist's, wie er alles weckt 2c.

Aber auch Lust und Liebe zur Sache, Lust zur Arbeit kann der Lehrer nicht wecken ohne den rechten Lehrgeist, der sich in der Freudigkeit seines ganzen Wesens den Kindern erkennbar macht, so daß sie erkennen, daß die Arbeit nicht eine Last, sondern eine Lust ist, und sich selbst unmittelbar mit hineingezogen fühlen in den Bereich dieser fröhlichen Thätigkeit. Erst dadurch wird der Unterricht recht fruchtbar und nachhaltig. Erst dadurch wird während der Schulzeit die Aufmerksamkeit erzielt, die mit leuchtenden Augen am Munde des Lehrers hängt, erst dadurch wird das Weiterstreben und Fortarbeiten nach der Schulzeit angeregt, und erst dadurch wird der Unterricht erziehlicher Unterricht, der nicht nur Einsicht, Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern sittliche Bildung vermittelt.

Dr. Riecke, Erziehungslehre S. 216: „Jeder Lehrvortrag ist und bleibt tot, wenn ihn nicht der Lebenshauch der Lehrerpersönlichkeit belebt. Darauf kommt es mithin an, daß dieser Persönlichkeit das rechte Leben einwohne, und daß sie während des Unterrichts als das belebende Princip erregend, erwärmend, erleuchtend hervortrete. Das ist der Lehrton oder Lehrgeist. Er umfaßt sowohl die Milde als den Ernst, womit der Lehrer sein Lehrgeschäft betreibt, sowohl die Ruhe als die Lebhaftigkeit, sowohl die Gebärde als den Ton der Stimme, womit er seine Worte begleitet, kurz die ganze Persönlichkeit, wie sie sich in seinem Unterrichte kundgiebt. Dadurch wird der Lehrvortrag individuell und wirkt durch seine Individualität auf des Kindes Individualität belebend ein. Hierin liegt der Hauptvorzug des guten Lehrers vor dem schlechten. Hier zeigt sich der geborene Lehrer. Denn es lassen sich wohl Regeln aufstellen, wie der Lehrton beschaffen sein solle, man kann darauf hinweisen, daß die rechte Liebe zu den Kindern die erste Bedingung ist und die Atmosphäre, in welcher der Lehrton wohlklinget; aber er läßt sich dem Lehrer nicht geben und auch von ihm nur so weit erwerben, als es eben seine Natur zuläßt. Der echte Lehrton ist Naturgabe und Ausdruck der ganzen, durch die Bildung gewonnenen Persönlichkeit. Erkünsteln läßt er sich nicht. Ein erheuchelter Lehrton vermag so wenig die wahre geistige Ernährung zu bewirken, als gemalte Früchte den Hunger zu befriedigen.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt. . . .
Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht." (Göthe im Faust.)

Die große Lebenskraft, welche dem Lehrtone innewohnt, hat ihren Grund, wie die Wirksamkeit des Beispieles überhaupt, darin, daß der Lehrton das vom Verstande Aufzunehmende zugleich zum Gegenstande der Empfindung (des Gefühles) macht. In der Empfindung aber liegt allein die Lebenswärme, die zur Aneignung und Nachahmung reizt. Daher die wunderbare Gewalt der

lebendigen Stimme gegenüber dem toten Buchstaben. Je ungebildeter noch der Mensch ist, desto mehr bedarf er derselben, und desto größer ist die Gewalt, die sie über ihn ausübt. Denn der Gebildete vermag sie sich eher am toten Buchstaben selbst zu ergänzen."

d. Auch manche Äußerlichkeiten sind zu beachten. Der Lehrer behalte seinen festen Standort vor den Kindern. Er halte sich selbst und seinen Körper in Zucht, vermeide auffallende und ungewöhnliche Haltungen und Bewegungen. Ruhe erzeugt nur, wer Ruhe hat und innerlich und äußerlich gesammelt ist.

3) Der Lehrer beherrsche sich selbst. (Vergl. den Lehrgeist.) Er beherrsche die Leidenschaft, seine Schwächen, Neigungen, z. B. den Zorn, die Ungeduld:

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mußt du Lehrer selbst nicht ungeduldig werden.
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer." (Rückert.)

Er beherrsche die Parteilichkeit, den Hang zur Oberflächlichkeit, die Wiederkehr besonderer Lieblingsausdrücke ꝛc. und gebe sich dem Gegenstande und dem Bedürfnisse der Schüler mit Selbstverleugnung hin.

4) Der Lehrer sei Herr über die Schüler. Er muß also Disciplin zu halten wissen, daß alles, was den Unterricht stören könnte, fern bleibt, und doch zugleich väterlich zu den Schülern sich herablassen können, um nicht nur das Wissen zu fördern, sondern durch Versenken in die gesamte Seelenstimmung der Schüler dieselben für die geistige Mitarbeit zu befähigen, ihre Gefühle zu reinigen und zu veredeln und ihren Willen auf das Rechte zu lenken und darin zu bestärken.

Licht und Wärme, Eifer und Kraft, Freudigkeit und Geduld, Festigkeit und Lauterkeit sind die hervorragendsten Lehrertugenden, die der Lehrer nur erwirbt durch heilige Liebe für seinen Beruf und seine Schüler (1 Kor. 13), durch ernste Arbeit an seiner eigenen Bildung und in seinem Amte (Eph. 6, 6), durch treue Benutzung eigener und fremder Amtserfahrung und durch aufrichtige Zucht des eigenen Denkens, Dichtens und Trachtens im Lichte des Wortes Gottes; denn dem Aufrichtigen läßt es Gott gelingen.

„In der Persönlichkeit liegt in Wahrheit ein Complement der Methode beim Unterricht, das Moment der Vitalität (Vim vox mirificam viva docentis habet), durch welches Religiosität, Nationalität und Patriotismus in die Erscheinung tritt und wirksam wird." (Thilo.) „Die Überschätzung des Lehrverfahrens führt zur Mechanisierung des Unterrichts; die Überschätzung der lehrenden Persönlichkeit führt zu den didaktischen Experimenten, Ungleichmäßigkeiten in den Leistungen der Lehranstalten und zu anderen Unzukömmlichkeiten." (Dr. Lindner, Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik. Langensalza, Beyer. 1875.) Weiteres über den Lehrer siehe unter § 50 ff.

## A II. Die besondere Unterrichtslehre (specielle Methodik).

1) Die Didaktik hat den Zweck des Unterrichts, die psychologischen und logischen Grundlagen desselben, die Auswahl des Unter-

richtsstoffes aus den allgemeinen Wissensgebieten, die Unterrichtsformen und Unterrichtsthätigkeiten, sowie den Lehrer, der den Unterricht zu erteilen hat, kennen gelehrt, die specielle Methodik hat die besondere methodische Behandlung der verschiedenen nach § 20 für die Schule ausgewählten Lehrgegenstände, den speciellen Lehrgang jedes einzelnen Unterrichtsfaches, die Anwendung der Lehrformen für den einzelnen Unterrichtsgegenstand zu behandeln und Lehrmittel, d. h. Bücher und Gegenstände, welche beim Lehren und Lernen gebraucht werden, für jeden derselben anzugeben.

Wir geben das, was im Seminarunterrichte in den Stunden für Pädagogik zu bieten ist, damit der Zusammenhang erläutert wird, in welchem die einzelnen Fächer der Schule unter einander und die Beziehung, in welcher sie zu dem Gesamtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung stehen, klar werde; denn nach § 10 der allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für die Schullehrer-Seminare soll die Unterweisung in allen Fächern zugleich mit dem Stoffe auch die Methode geben. Wir führen aber überall Hülfsmittel für die methodische Behandlung bei den einzelnen Fächern zu eingehenderen Studien an. Für den ganzen Abschnitt sind wichtig:

*C. Kehr, Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Schuldisciplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts ꝛc. Gotha, Thienemann. 9. Aufl. 1880. (Für jeden Lehrer notwendig.) — *Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. Essen, Bädeker. 1873. — Vergl. §. 20. S. 158.

2) Es sind in § 20 für die Schule als Unterrichtsgegenstände ausgewählt: I. Religionsunterricht, (a. biblische Geschichte, b. Kirchengeschichte, c. Bibellesen, d. Religionslehre (Katechismus), e. Kirchenlied, f. Gebete), II. Sprachunterricht mit Lesen und Schreiben, III. Gesang, IV. Geschichte, V. Geographie, VI. Naturkunde, VII. Rechnen, VIII. Raumlehre, IX. Zeichnen, X. Turnen, XI. Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

## § 25.

### I. Der Religionsunterricht.

Zur Geschichte dieses Unterrichts Teil I, S. 362 ff.

1) Die Schule hat die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung zu gewähren, darum hat der Religionsunterricht den ersten Platz einzunehmen. Religionslose Schulen sind zu verwerfen. Da aber die Religion nicht allein Sache der Erkenntnis, sondern des ganzen Menschen ist, so müssen Unterricht und Erziehung sich innig verschwistern, damit das Kind nicht nur Religion wisse, sondern sittlich-religiös fühlen, heilig wollen und handeln lerne.

2) Die Schule knüpft an die Anregungen religiöser Entwickelung und Ausbildung an, welche das Kind durch die umgebende Natur, durch Erlebnisse und das Elternhaus empfangen hat. Da aber die Verkommenheit der Armut, die Not des Lebens oder die Ver-

gnügungssucht des Reichtums das Elternhaus öfter statt zu einer religiösen Bildungsstätte vielmehr zu einer Stätte sittlich-religiöser Verwahrlosung machen, hat erbarmende Liebe in Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten für den unersetzlichen Segen des Elternhauses einen Notbehelf gesucht, um wenigstens die schädlichen Einflüsse gänzlicher Vernachlässigung und bösen Beispiels auf einige Zeit abzuwehren und die Kinder in die gesunde Atmosphäre reinen Lebens zu bringen. Diese Notbehelfe und auch die Schule können aber nicht den Schaden des Mangels der häuslichen Erziehung ersetzen.

*Joh. Hesekiel, Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. Magdeburg, Heinrichshofen. 1871.

3) Die Schule sucht sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln durch Erziehung und Unterricht. Schon das Verhältnis der Kinder zum Lehrer, das Verhältnis der Schüler unter einander wirkt erziehend auf das in die Schule eintretende Kind, und diese Wirkung wird verstärkt durch die Zucht, in welcher der Geist der Schule lebendig sich erweist. Lehrer, die keine Disciplin halten können, sind unbedingt verwerflich. Sie nützen nicht nur nichts, sondern sie schaden geradezu. Man lernt bei ihnen nichts Gutes, sondern das Böse durch Unterlassung des Guten und durch Willkür und Auflehnung die Emancipation und den Ungehorsam. Die Wurzeln der Revolution und der Gottlosigkeit sind in dem erziehungslosen Hause und in der disciplinlosen Schule zu suchen. Darum ist für die sittlich-religiöse Bildung die Schulzucht nicht nur eine Ergänzung des Unterrichts wie in anderen Fächern, sondern geradezu Fundament und Lebensnerv. Die rechte heiligende Zucht mit heiliger Liebe und heiligem Ernst kann aber nur ein in ernster Zucht sich haltender Lehrer üben, der ein Vorbild ist. Erst ein solcher Lehrer, der täglich in die Schätze der Schrift und die Tiefen des religiösen Lebens sich vertieft, um selbst besser zu werden, wird den Religionsunterricht fruchtbar erteilen; denn er prunkt nicht mit hohen Worten, er füllt nicht nur den Kopf mit Wissen, er zieht die Herzen. Er lehrt nicht nur, er lebt Religion den Kindern vor ohne allen Trug und Heuchelschein.

„Bei der Unterweisung im Christentum arbeitet die Volksschule dahin, daß das Kind das Wort, worauf die christliche Kirche ruht, die Lehre (das Bekenntnis), welche sie aus sich entwickelt, und das Lied, worin sie ihr schönstes Leben ausgesprochen hat, hinreichend kennen und durch das alles seinen Gott und Heiland herzlich lieben, alles ungöttliche Wesen aber gründlich hassen lerne; auch imstande sei, nach beendigten Schuljahren die in der christlichen Kirche sich darbietenden Heilsmittel zur Stärkung im Glauben und gottseligen Leben gehörig zu benutzen. Dahin strebt die Schule in Lehre und Leben, nimmer vergessend, daß Herzenssachen eben so gewiß mit dem Herzen betrieben werden müssen als Verstandessachen mit dem Verstande. Wer keine Geometrie versteht, wird keinem Kinde einen geometrischen Satz beweisen, und wäre er noch so fromm; und wer kein Christentum in seinem Herzen hat, der wird es keinem Kinde lieb machen, und wäre er noch so klug. Es ist noch niemals Leben gekommen aus dem Tode. Was durch den Lehrer in dem Kinde lebendig werden soll, das muß vorher in ihm lebendig sein. Das Wissen

von einer Sache, das Sprechen über eine Sache ist noch nicht das Leben in der Sache. Das Christentum ist vorwiegend Sache des Herzens, Sache der Liebe, Liebe ist Leben. Man kann religiöse Wahrheiten kennen (ich sage nicht: erkennen) und sie verachten, ja sogar hassen. Wo es so steht, wo dem Lehrer das Evangelium nicht Herzenssache ist, was ist da von dem Unterricht zu erwarten? Unmögliches doch nicht! Auf das Herz wirken ohne Herz, aus einem Herzen geben, was nicht darin ist — das sind aber unmögliche Dinge. Wenn in solchem Falle den Kindern die Sache dennoch klar und lieb wird, sich auch als eine Gotteskraft in ihrem Herzen und Leben erweiset: so zeugt das nicht wider meine Behauptung, sondern es zeugt von der wunderbaren Kraft und Herrlichkeit des Wortes Gottes. Man weiß, und man lehret, was man weiß, und meinet dann, das Nötige gethan zu haben, besonders dann, wenn die Kinder gehörig antworten können. Und doch ist mit all diesem Fragen und Antworten in dem, was hier gethan werden muß, oft noch nichts gethan. Wer weiß, kann lehren. Ist's damit genug? Der Herr der Kirche sagte zu Petro, als er ihn zum Lehrer für die Jungen und Alten bestellen wollte: „Simon Johanna, hast du mich lieb?" und später zu allen Jüngern: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker", am Ende aber: „Ihr werdet meine Zeugen sein." Lehren und Zeugen ist zweierlei. Zeugen ist unendlich mehr und wichtiger als Lehren. Man kann nicht zeugen ohne zu lehren, aber wohl lehren ohne zu zeugen. Was zum Zeugen gehört, kann man an jeder Gerichtsstätte erfahren, man kann es auch im Ev. Joh. im 3. Kap. im 11. Verse, in der Apostelgesch. 1, 8 und 1 Joh. 1, 1—3 lesen. Wer eine Sache nicht gesehen, nicht gehört, überhaupt nicht erfahren hat, der kann davon vor Gericht kein gültiges Zeugnis ablegen. Mit den Wahrheiten des Christentums ist's gerade so. Wer die nicht erfahren, in seinem Herzen wenigstens nicht erlebt hat, so daß er durch das Wort Gottes belehrt, gestraft, getröstet, beruhigt, gehoben worden ist: der kann wohl darüber sprechen, aber er kann nicht darüber zeugen, darum auch keinen überzeugen. Noch eins: Mondenlicht leuchtet, wärmt aber nicht. Die durch den Mond hell gemachte Nacht kann schrecklich kalt sein, und bei allem Leuchten bleibt die Erde doch weithin tot. So kommt mir ein Lehrer vor, in dessen Herzen nicht lebt, was er lehrt. Die christliche Wahrheit will nicht bloß gelehrt, sie will vorgelebt werden. Das Glauben wird am sichersten durch Glauben, das Lieben durch Lieben gelehrt. Ich kann in lehrreicher Weise mit den Kindern über das Fliegen in einem Luftballon sprechen, ohne es ihnen vorzumachen; aber mit hochmütigem Herzen über die Demut, mit zanksüchtigem Herzen über die Friedfertigkeit, mit kaltem, selbstsüchtigem Herzen über die Liebe, mit lügenhaftem Herzen über die Wahrheit sprechen, so darüber sprechen, daß es sittlich veredelnd auf das Herz der Kinder wirkt, das ist vergebliches Mühen. In der Regel ist der Schaden davon größer als der Nutzen. Wie denn überhaupt das schlechte Beispiel nie unheilvoller wirkt, als wenn das Kind dasselbe an seinem Lehrer sieht. — Wer deshalb den ernsten Willen nicht hat, mit jeder Sünde zu brechen und unter Gottes gnädigem Beistande in der Kraft des heiligen Geistes mit seinem ganzen Sinn, mit allem Denken, Reden und Handeln sich unter das Wort Gottes in den Dienst Gottes zu stellen, der sollte es doch auch nicht wagen, als Lehrer unter die Kinder zu treten. — Der Zögling muß eine in das Bild Gottes verklärte Persönlichkeit werden, wie sie in Christo Jesu, dem Sohne Gottes, in vollkommener mensch-

licher Schönheit und Herrlichkeit erscheint. — Dieses einzig wahre, einzig richtige Ziel wird von dem Lehrer weniger durch das erreicht, was er sagt und lehrt, als durch das, was er ist, was er liebt und lebt. Wenn zu seinem lehrenden, erziehenden Worte nicht eine edle, sittlich schöne Persönlichkeit kommt, so ist dies sein Wort ein verhallender Klang, es ist ohne Kraft und ohne Leben, es ist Null, ja oft weniger als Null. So denkend, so fühlend hat einer der bedeutendsten Schulmänner Deutschlands, der General-Schuldirektor Kohlrausch, unter sein Bild die Worte geschrieben: „Des Lehrers wahrhaft bildende und belebende Kraft dem Schüler gegenüber beruht in seinem Charakter." — Es steht ewig fest: Ein unsittlicher Lehrer kann nicht sittlich veredelnd auf seine Schüler wirken, wenn er auch wollte, denn er wirkt durch das, was er ist." (*Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht.) — „Da die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß er selber habe, so kann niemand Religion lehren, als der Religion besitzt. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der große Name Gottes genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden." Jean Paul. — „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." (A. H. Francke.)

4) Der Religionsunterricht hat den Zweck, das Christentum zur Kenntnis und zum Verständnis der Jugend zu bringen, so daß sie willig wird, sich demselben mit ganzem Herzen hinzugeben. Was das Christentum sei, ist uns offenbart in der heiligen Schrift. Darum muß der Unterricht über dasselbe seinen Stoff aus Geschichte und Lehre der heiligen Schrift entnehmen und diesen Stoff auch der Schrift gemäß behandeln. Die Wahrheit über das Christentum soll gelehrt werden, darum fordern wir von dem Unterricht Wahrheit, welche aus der ersten Quelle, der Schrift, schöpft, und Treue, welche diese Quelle nicht trübt, sondern in ihrer Reinheit fließen läßt, so daß der Unterricht schriftgemäß ist. Diese Schriftgemäßheit zeigt sich darin, daß

a. der Unterricht seinen Stoff aus der Schrift entnimmt und aus andern Wissensgebieten nur das heranzieht, was zur Erläuterung desselben dient, und daß er

b. aus der Schrift die göttlichen Gedanken und Lehren entwickelt, nicht aber hochmütig menschliche Meinungen als unfehlbare Wahrheiten vorträgt.

Die Wahrheit und Treue des Unterrichts, welcher die Jugend einer bestimmten Kirche zu Gliedern der Gemeinde zu bilden hat, fordert auch Wahrheit und Treue in betreff der Lehre und des Bekenntnisses dieser Kirche. Darum tritt zur Schrift der Katechismus, welcher in einer der Jugend angemessenen Form die Lehre der Kirche enthält.

*Palmer, Evangelische Katechetik. 5. Aufl. S. 239 ff. Dabei hat aber der Unterricht, wo er auf die Unterscheidung der verschiedenen Kirchen kommt, obgleich er der Wahrheit aus Schwachheit nichts vergeben darf, die Liebe nicht zu verletzen, damit er nicht die Intoleranz gegen die Genossen eines andern Bekenntnisses großzieht, sondern die rechte Toleranz erzeugt, welche, des Rechtes des eigenen Besitzes froh und sicher, auch das Recht des anderen

Besitzes anerkennt und respektiert. Nicht konfessionslos soll die Schule sein, aber sie soll auch nicht streitsüchtig von Hadersachen handeln. K. Heiber, Die konfessionslose Volksschule. Halle, Fricke. 1874.

Der Religionsunterricht muß aber auch methodisch (pädagogisch) sein. Darum muß er nach Auswahl, Anordnung und Behandlung für die verschiedenen Stufen klar sein. Die Klarheit hängt zuerst von der Faßlichkeit des Stoffes, sodann von der angemessenen Behandlung ab. Der Unterricht hat in der Auswahl, Anordnung und Behandlung auf die durch die fortschreitende Entwickelung bedingte Fassungskraft der Schüler Rücksicht zu nehmen, so daß das Verständnis des Nachfolgenden durch das Vorangehende vorbereitet und gesichert wird. Wenn daher auch das ganze Evangelium für die Kinder bestimmt ist, so scheidet doch der Herr Joh. 16, 12 vieles, das er zu sagen hat, das aber die Jünger noch nicht tragen können, von dem, das er ihnen gesagt hat, und der Apostel Paulus unterscheidet 1 Kor. 3, 1—3 (vergl. Hebr. 5, 12; 1 Petri 2, 2) Milch und starke Speise. Darum haben wir mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler zuerst das auszuwählen, was sich zuerst für sie eignet, und den folgenden Stufen das aufzubewahren, was ihre Fassungskraft noch übersteigt. Damit verbindet sich eine solche Behandlungsweise, welche von der Anschauung entwickelnd, aufbauend fortschreitet, solcher Erläuterungsmittel sich bedient, welche in dem jedesmaligen Gesichts- und Lebenskreise der Schüler liegen, und überhaupt durch das Interesse, welches der Unterricht einflößt, die Schüler geistig an- und hinaufzieht.

Der langweilige Unterricht macht die Kinder zu unklaren Träumern. *Curtmann, Schule und Leben, 2. Aufl., 1846, S. 150: „Wovor ich aber bei allem Unterricht und bei dem Religionsunterricht insbesondere zu warnen habe, das ist die Langweiligkeit. Nichts ist gewöhnlicher als gut gemeinte, aber lang gesponnene Predigten und Katechisationen, überhaupt Vorträge zum geduldigen Zuhören und beziehungsweise Einschlafen. Zwar haben unsere Vorfahren in der That viel geschlafen in den Kirchen, aber die damalige Atmosphäre erlaubte es eher. Wer jetzt die Zuhörer in der Kirche, oder die Schüler in der Schule langweilt, der beeinträchtigt das Reich Gottes auf Erden. Denn die Sinnengenüsse sind so mannigfaltig, und die Abwechselung ist selbst in ernsten Dingen so groß, daß wenn die Religion allein in dem trägen, großväterischen Gange verharrt, man es dem Mangel an innerem Leben zuschreiben wird."

Der Lehrer wird daher immer seiner großen Verantwortlichkeit, daß er muß Rechenschaft geben von jedem Kinde, sich bewußt sein und wird, da der Unterricht für das Leben sein, durch ihn das Leben bestimmt werden soll, nicht nur gründlich lehren und fest einprägen, sondern auch lehrend und lebend der Kinder Herzen zu heiligen Entschließungen für das Leben zu bringen suchen. Da er aber weiß, daß der Segen von oben kommt, wird er sich täglich solchen Segen im Kämmerlein und mit den Kindern im Gebet erflehen.

Hülfsmittel für den gesamten Religionsunterricht: Geyer, Der christliche Katechet. Frankfurt, Heyder u. Zimmer. 1857. *Heine, Die Unterweisung

im Christentume. Cöthen, Heine. 1860. *Palmer, Ev. Katechetik. 6. Aufl. Stuttgart 1875. *Dr. K. Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule in theoretischer und praktischer Anleitung zum Ev. Religionsunterricht. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1867. *Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Osnabrück, Rackhorst. 6. Aufl. 1872. Dr. Schütze, Praktische Katechetik. Leipzig, Teubner. 1878. v. Zezschwitz, System der christl.-kirchl. Katechetik. Leipzig 1863—72.

## § 26.

### a. Die biblische Geschichte.

1) Nach der Regel: Von der Geschichte zur Lehre! bildet die biblische Geschichte, in welcher der Inhalt des Christentums beschlossen liegt, den Grundstock des Religionsunterrichts und geht durch die ganze Schulzeit. Die Schüler sehen da 1) religiöse und sittliche Vorbilder und gewinnen so die Überzeugung, daß die Verwirklichung religiös-sittlicher Ideale im Leben möglich ist. 2) Sie gewinnen einen Einblick in die seelischen Vorgänge im Menschen, lernen dadurch sich selbst beobachten und überwachen. 3) Sie lernen in ihnen das Ideal selbst lieben. 4) Sie lernen im ganzen die Thatsachen der göttlichen Heilserziehung kennen und erfahren, wie sie auch zum Heile müssen geführt werden; denn die biblische Geschichte ist die ursprüngliche Lehre zur Erkenntnis Gottes, und alle Lehre ist nur der Inhalt der biblischen Geschichte, so daß diese die eigentliche christliche Lehrsubstanz ist.

Leibniz, Projet de l'éducation d'un Prince 1693: „Zuerst also biblische Geschichte, mit welcher zugleich sehr schön die Grundlagen für die Religion gelegt werden, gestützt auf ausgewählte Stellen der Bibel, da ja in der That die geoffenbarte Religion Geschichte des Gottes-Reiches ist.“ — Der Vater der biblischen Geschichten für Volksschulen ist der Rektor zu Hamburg, Johannes Hübner, welcher 1714 „Zweimal 52 auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente“ mit Repetitionsfragen und gereimten gottseligen Gedanken bei jeder Geschichte herausgab. In neuerer Zeit hat man die biblischen Geschichten nicht gleich auf der Unterstufe anfangen lassen, sondern denselben einen Vorbereitungsunterricht vorausschicken wollen, um religiöse Gefühle zu erwecken. Man sucht dies teils durch den Anschauungsunterricht, teils durch moralische Geschichten zu erreichen. Indessen keine der moralischen Erzählungen erreicht an Wert die einfachste biblische Geschichte schon aus dem Grunde, weil jenen gemachten Geschichten die innere Wahrheit fehlt. Auch was man gegen die biblischen Geschichten wegen ihrer Fremdartigkeit, die die Kinder nicht fassen könnten, vorgebracht hat, trifft nicht zu, da der Lehrer nur solche Geschichten zuerst zu wählen hat, welche dem Anschauungskreise der Kinder nahe liegen. Christoph von Schmid in seiner Selbstbiographie sagt: „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt alles, alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet

eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Ölgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Büchersprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemütszustand vollkommen ausdrücken. Die Gebärden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt wie bei Esau, Joseph, David u. s. w. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung. Die biblische Geschichte hat einen hohen Wert in Absicht auf Sittenlehre. Sie ist ein hohes herrliches, lebensvolles Gemälde der Sitten, stellt sittliche Charaktere aller Arten auf. Es ist keine Tugend, kein Laster, die man hier nicht in mehreren Menschen ganz nach dem Leben gezeichnet fände, wobei meist noch die Gegensätze ergreifend wirken. Die Tugend reißt zur Nachahmung hin, das Laster erregt Widerwillen und Abscheu. Die Charaktere der Bibel sind keine Ideale, weder Engel noch Satane, sondern Menschen. Bei aller Tugendgröße haben sie noch ihre menschlichen Schwachheiten, bei aller Verworfenheit noch ihre glücklichen Augenblicke, ihr Gutes. Sie stellen uns Tugenden vor Augen, die wir erreichen, Laster, in die auch wir versinken können. Was den moralischen Schilderungen den höchsten Wert giebt, ist dies, daß gezeigt wird, aus welchen Quellen die Tugend und das Laster entspringen, und daß am Leben sittlicher Personen nachgewiesen wird, wie sie sowohl zur Gottähnlichkeit kommen, als andererseits auch zu immer größerer Versunkenheit gelangen.“ — Man sieht aus allem, daß die biblische Geschichte für den Religionsunterricht recht eigentlich das Princip der Anschauung erfüllt, besonders wenn man bedenkt, daß auch der übrige Unterricht der Unterstufe von der Anschauung ausgehend immer fördernd eingreift. Dazu kommt, daß die christliche Religion nicht nur eine Geschichte hat, sondern wesentlich Geschichte ist, die das Gute und Böse und endlich die Erlösung vom Bösen in scharf gezeichneten geschichtlichen Personen zur Anschauung bringt, so daß christliche Religionskenntnis eben Kenntnis von dem Werden und Handeln geschichtlicher Personen ist, und selbst auf den höchsten Stufen immer wieder die höchsten und tiefsten Wahrheiten der Religion aus den Reden und den Thaten der in der heiligen Geschichte gezeichneten Personen erschlossen und begrifflich gefaßt werden können. Es ist aber darum auch dann erst die Aufgabe der biblischen Geschichte gelöst, wenn die einzelnen Geschichten als Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts, in der die Entwickelung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade sich offenbart, erkannt und zu einer heiligen Geschichte zusammengefaßt werden, aus der wir die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen entnehmen und inne werden, daß auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso, wie es die heiligen Geschichten

schildern, entweder verloren geht oder zur Erlösung vorbereitet, erlöset und geheiligt wird. Vergl. Böhl, Allgem. Pädagogik. S. 101 ff. S. 125 ff.

2) Nach den drei Stufen gestaltet sich der biblische Geschichtsunterricht so:

## I. Unterstufe.

a. Zweck und Ziel ist, daß das kindliche Interesse an heiligen Dingen und an den Personen der heiligen Geschichte geweckt und gewonnen werde, daß das Kind, soweit sein Vermögen reicht, in das Verständnis der Geschichte eingeführt, und daß es angeleitet werde, seinem Verständnis entsprechend die biblischen Geschichten selbst zu erzählen.

b. Dazu werden für einen einjährigen Kursus etwa dreißig Geschichten nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt: 1) Jede Geschichte muß ein abgeschlossenes Ganze sein. 2) Ihr Inhalt muß dem Interesse und Anschauungskreise des Kindes nahe liegen (Familiengeschichten daher in erster Linie). 3) Die ausgewählten Geschichten müssen die Eckpfeiler für den ganzen Verlauf der ganzen biblischen Geschichte und für die folgenden Stufen den stets wiederkehrenden Grundbau bilden, auf dem diese weiterbauen, um den die folgenden Geschichten sich gruppieren, und über dem endlich das Ganze als einheitliche biblische Geschichte abgeschlossen werden kann.

c. Diesen Forderungen dürften die folgenden Geschichten entsprechen, denen wir, da Katechismus, Lied und Spruch sich auf der Unterstufe anlehnen an die biblische Geschichte, hier und da einen Spruch, Liedervers oder ein Katechismusstück anfügen:

1) Die Schöpfung. Psalm 33, 9. 1. Art. 3. Gebot. — 2) Das Paradies und der Sündenfall. 1. Gebot. 1 Mose 3, 19. Ach, bleib mit deiner Gnade, V. 1. — 3) Kain und Abel. 1 Joh. 3, 15. 5. Gebot. — 4) Abrahams Berufung. Psalm 37, 5. Befiehl du deine Wege 2c., 1. — 5) Isaaks Opferung. Dein' ew'ge Treu' und Gnade 2c. Psalm 73, 25—26. — 6) Jakob und Esau. Laß mich mit jedermann in Fried' 2c. Psalm 133, 1. — 7) Die Himmelsleiter. Psalm 145, 18—19. — 8) Joseph wird verkauft. Wer nur den lieben Gott 2c., 1. 1 Joh. 3, 15. 4. Gebot. — 9) Joseph im Gefängnis. 6. Gebot. 1 Mos. 39, 9. Sing', bet' und geh' 2c. — 10) Josephs Brüder kommen nach Ägypten. Jes. 58, 7. Weg' hast du allerwegen 2c. — 11) Jakob kommt nach Ägypten. Der Herr ist noch und nimmer nicht 2c. 4. Gebot. — 12) Mose Geburt. Psalm 91, 11. Was unser Gott geschaffen hat 2c. — 13) Eli und Samuel. Spr. Sal. 1, 10. — 14) David und Goliath. Psalm 46, 2. Ein' feste Burg ist unser Gott 2c. 2. Gebot. — 15) Salomos weises Urteil. Hiob 28, 28. — 16) Jesu Geburt. Joh. 3, 16. Lobt Gott, ihr Christen 2c., 1. — 17) Die Weisen aus dem Morgenlande. Psalm 72, 11. Psalm 119, 105. — 18) Der zwölfjährige Jesus. Psalm 26, 8. 3. Gebot. — 19) Die Hochzeit zu Kana. Tischgebete. Vater unser. — 20) Die Speisung der 5000. Psalm 145, 15. Nun danket alle Gott 2c. — 21) Die Heilung des Gichtbrüchigen. Psalm 50, 15. Matth. 11, 28. — 22) Jesus erweckt den Jüngling zu Nain. Joh. 5, 28—29. Wenn du an jenem Tag' die Toten wirst erwecken 2c. — 23) Jesus, der Kinderfreund. 1 Joh. 4, 19. Liebster Jesu, wir sind hier, dich und 2c. —

24) Das Leiden in Gethsemane. Matth. 26, 39. 41. — 25) Jesus vor Pilatus. O Haupt voll Blut und Wunden. 2. Artikel nach und nach. — 26) Die Kreuzigung. Jes. 53, 5. Christe, du Lamm Gottes &c. — 27) Die Auferstehung Christi. Joh. 14, 19. Jesus, meine Zuversicht. — 28) Die Emmausjünger. Matth. 18, 20. — 29) Die Himmelfahrt Jesu. Auf Christi Himmelfahrt allein &c. Joh. 14, 2. — 30) Die Ausgießung des heiligen Geistes. 3. Artikel. Joh. 16, 13.

d. Der Lehrer erzählt, vielleicht nach einer Vorbereitung, welche auf die Geschichte hinleitet und einige Ausdrücke erläutert (fremde Ausdrücke einfach übersetzt), die biblische Geschichte in einer für die Kinder verständlichen Form anschaulich ein oder zwei, nach Erfordern auch dreimal, damit die Kinder einen Totaleindruck von derselben erhalten. Hierauf erzählt er noch einmal von der in Abschnitte gegliederten Geschichte den ersten Abschnitt, wobei der Fortschritt der Geschichte bis in die kleinsten Teile ausmalend dargestellt wird; denn die Kinder interessieren sich besonders dafür, wie etwas geschehen ist. Es wird dann der erste Abschnitt abgefragt, wobei der Lehrer die Fragen so einzurichten hat, daß die Kinder mit Sätzen der Geschichte antworten müssen und so selber die einzelnen Teile derselben aneinanderreihen. Bei diesem Abfragen wird es sich zeigen, welche Wort- und Sacherklärungen noch nötig sind. Diese werden entweder kurz gleich gegeben, oder es wird durch biblische Bilder (über deren Gebrauch unten noch besonders gehandelt wird) oder auf andere Weise das Verhältnis, die Sache &c. veranschaulicht. Es folgt dann das Nacherzählen durch die Kinder. Entsteht eine Stockung dabei, so wird die Erinnerung durch geeignete Fragen unterstützt, aber nicht mechanisch eingeholfen, bis endlich die Hülfe entbehrlich ist. Hierauf werden die folgenden Abschnitte in gleicher Weise behandelt, bis endlich die ganze Geschichte angeeignet ist. Durch einige Fragen wird auf die Hauptsache der Geschichte, oder ein naheliegendes Gefühl, das sich bei der Geschichte aufdrängt, hingeleitet und dies in einem Spruche, Liederverse oder Katechismusstücke, welche durch die Geschichte erläutert und zu ihr in innige Beziehung gesetzt werden, ausgesprochen. Diese Stücke werden dann durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, während die Geschichte niemals Memorierstoff werden darf, sie muß reproduciert werden. Überall ist auf gutes Sprechen zu halten, wobei der Lehrer selber durch liebevolle Wärme den Kleinen das Herz und den Mund öffnen muß. Schon aus diesem Grunde ist das trockene Moralisieren zu meiden; die Geschichte soll das Herz der Kinder ergreifen und erwärmen, dann findet das Kind auch bei leiser Andeutung für sich die Moral aus der Geschichte. Der Lehrer lege darauf Gewicht, daß jede biblische Geschichte etwas Bestimmtes schaffe; eine Vorstellung, ein Gefühl &c. muß erzeugt oder berichtigend vervollständigt, belebt und gekräftigt werden. Aber er gebe nicht zu viel auf einmal. So bringe er bei der Schöpfung die Allmacht, beim Paradiese die Güte Gottes zur Anschauung u. s. w. und knüpfe dabei immer an die bereits von den Kindern gewonnenen Anschauungen an.

Hülfsmittel für diese Stufe sind: *Wangemann, Kleine biblische Geschichten. Eisleben, Reichhardt (wozu für die Lehrer *„Die Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntnis"). *Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Dresden, Meinhold. (Lehrreich für das Erzählen.) *Schneider, Das erste Religionsbuch. Posen, Heine. *Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe. Breslau, Dülfer. Köhnlein, Religionsbüchlein für das erste Jugendalter. Frankfurt, Heyder u. Zimmer. („Es ist eine Persönlichkeit, die uns in allen Geschichten des neuen Testaments immer wieder entgegentritt, und zwar die liebenswürdigste und erhabenste. Auf diese eine Person ist Sinn und Herz gerichtet, und wird und soll werden dem Kinde der Mittelpunkt seines Lebens.") Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige. Eisleben, Reichhardt. R. Messerschmidt, Biblische Lebensbilder für Kinder der Unter- und Mittelstufe. Chemnitz, Ernesti. *L. Vormbaum, Die biblische Geschichte in der Evangelischen Elementarschule. Gütersloh, Bertelsmann. (Eine lehrreiche methodische Anweisung.) H. Witt, Die biblische Geschichte des A. und N. Test. mit Bibelwort und freier Zwischenrede. Kiel, Schwers. Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. Bielefeld, Velhagen und Klasing. Reinecke, Biblische Geschichte. Hannover, Meyer. 1875.

Sonst sind auch für die weiteren Stufen zu beachten: *Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. Gütersloh, Bertelsmann. 4. Aufl. *Ballien, Biblische Geschichte für Kinder. Brandenburg. Bodemann, Biblische Geschichte. Mit den Worten der Bibel erzählt. 14. Aufl. Göttingen 1867. *Buchrucker, Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschen zustande gekommen? Ein Leitfaden für den bibl. Geschichtsunterricht. Nürnberg 1859. *Flügge, Lehrbuch der biblischen Geschichte. 2 Bde. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1876. Günther, Auslegung der biblischen Geschichte. 2 Bände. Braunschweig, Schwetzschke. 1855. Dr. R. Hofmann, Schulbibel. Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abteilungen der evangelischen Schule. Dresden, Meinhold u. Söhne. Holtsch, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht. Breslau 1870. Kurtz, Lehrbuch der heiligen Geschichte. Königsberg. Lührs, auserlesene biblische Geschichten mit Eingangsversen, Katechismusfragen und Liederversen. Hannover. *Nissen, Unterredungen über die bibl. Geschichte. 2 Bände. 11. Aufl. Kiel, Homann. 1868. Dr. Römheld, biblische Geschichte für Volksschulen. Mit Holzschnitten. Leipzig, Velhagen und Klasing. 1881. Die biblischen Geschichten von Wendel, Zahn, Preuß, Berthelt, Hill, Stolzenburg, Fürbringer, Otto, Kurtz, Heine, Wangemann, Fiedler, Schorn, Sperber 2c. Bibelauslegungen von *Dächsel, *Gerlach, *Grau, Lisco und dem Calwer Verlagsverein. Biblische Altertümer, Geographie, Naturgeschichte aus dem Calwer Verlagsverein. Bodemann, Das heilige Land. Hannover 1858. *Bäßler, Das heilige Land. 2. Aufl. Leipzig, Hebenstreit. 1856. K. v. Raumer, Palästina. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1858. Völter, Das heilige Land und das Land der israelitischen Wanderung. Stuttgart 1855.

e. Das Vorzeigen eines biblischen Bildes geschieht nicht bei jeder Geschichte, ist nicht Regel, sondern Ausnahme, eine Belohnung für den Fleiß der Kinder und eine Auszeichnung einzelner Geschichten.

Doch kann es auch zur Veranschaulichung z. B. der Trachten, der Naturgegenstände (Palmen 2c.), Gebäude 2c. verwertet werden. Vor der Erzählung der Geschichte das Bild zu zeigen, ist unstatthaft, ebenso ist es verkehrt, die Erzählung an ein biblisches Bild anzuknüpfen, weil der Maler nur einen Augenblick der Erzählung darstellen kann, und die Erzählung einer Geschichte, die die Kinder zum ersten Male hören, ist ihnen eher verständlich als ein Bild von einem Ereignis, das sie noch nie gehört, Seine Stellung findet das Bild nach der ersten Erzählung in der Weise, daß der Lehrer bei der Vorbereitung zur Erzählung gleich darauf Rücksicht nimmt, daß seine Erzählung genau mit dem Bilde übereinstimmt. Das Kind macht sich nämlich schon während der Erzählung ein Geistesbild, und es berührt dann die Kinder unangenehm, wenn das äußerlich vor das Auge gestellte Bild nicht mit dem innern Bilde harmoniert. Auch als Erinnerungsmittel bei Wiederholungen und zur Bildung des ästhetischen Sinnes können die Bilder, wenn auch seltener, auf den folgenden Stufen benutzt werden.

Man achte die ästhetische Bildung in dem Religionsunterrichte nicht gering; denn die ganze Religion ist an sich schon durch und durch ästhetisch und bringt das sittlich Schöne zur Anschauung, so daß die religiöse Bildung als die Spitze der ästhetischen Bildung betrachtet werden muß; denn sie schafft wahrhaft schöne Seelen. Dazu muß freilich die ganze Erziehung und der gesamte Religionsunterricht mithelfen. Dazu muß der Religionsunterricht wahrhaft pädagogisch erteilt werden, so daß er den Kindern die Schönheiten, welche dieses Gebiet in sich birgt, zur lebensvollen klaren Anschauung bringt, dann wird solche Anschauung das Wohlgefallen an dem Angeschauten wie von selbst erwecken. Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule (Leipzig 1874. Siegismund und Volkening), sagt S. 47: „Zu diesem Zwecke ist nötig, daß der Lehrer sowohl die Natur des Unterrichtsgegenstandes als auch die des Kindes immer klar vor Augen habe und berücksichtige. Man zerpflücke deshalb nicht mit rauher, kalter Hand die lebenswarmen Anschauungen und Phantasieen der Kleinen, ihre blumigen, lebensgrünen Träume, in denen sie Gott leibhaftig wie Vater und Mutter walten und alles verrichten sehen, in denen sie meinen, daß das Christkindlein selbst die Gaben des Weihnachtsfestes bringe u. s. w. Solche kindlich naive Vorstellungen von hoher Schönheit und wunderbarem Reiz lasse man dem Kinde so lange als möglich, denn sie werden doch immer noch früh genug zerstört. Dieser erste kindliche Glaube findet seinen wesentlichsten Stützpunkt in den Werken der Schöpfung. Die Hinweisungen auf den lieben Gott, der seine Sonne über alle aufgehen und der für alle regnen läßt, welcher im Gewitter wie auf einem Wolkenwagen fährt, den Regenbogen in die Wolken setzt, draußen alles wachsen, blühen und reifen läßt, auf den aller Augen warten, daß er ihnen Speise gebe zu seiner Zeit, und der seine milde Hand zur Sättigung aufthut, dem die Menschen wie fromme Kinder dem lieben Vater dankbar und gehorsam sein müssen, — diese Hinweisungen werden sowohl religiöses und sittliches Leben in die Jugend pflanzen, als auch das in ihnen enthaltene Schöne zum Gegenstande ihres höchsten und reinsten Wohlgefallens machen. An sie schließt sich der Unterricht in biblischer Geschichte. Anschauliche Erzählungen derselben in einer dem kindlichen Fassungsvermögen angemessenen, korrekten, schönen Sprache, Einführung in den äußern Vorgang unter Zuhülfe-

nahme wirklich guter biblischer Bilder wie vorzugsweise der von Schnorr, Veranschaulichung auch des innern Vorgangs, — alles das bietet eine so reiche Fülle ästhetischer Beziehungen, daß eine nähere Anweisung zu ihrer Benutzung hier billig unterlassen werden darf, da dieselbe bei sonst gutem Unterrichte in diesem schon an sich ästhetischen Gegenstande sich von selbst ergiebt. „Man lege", bemerkt Fr. Dittes, „besondern Wert auf die Aussprüche der biblischen Personen, z. B. Lieber, laß nicht Zank sein &c. Wie sollte ich ein so großes Übel thun &c. Siehe, ich bin des Herrn Magd &c. Dies sind goldene Worte, die uns in das innerste Heiligtum frommer und sittlich schöner Seelen blicken lassen." Gleichen Wert für die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen haben die Parabeln Jesu und — besonders für schon weiter vorgeschrittene Kinder — die schönsten dichterischen Stellen der heiligen Schrift. Viele der letzteren sind ja überaus kostbare Blüten ästhetisch-religiöser Naturauffassung, frommer Gottergebenheit und sittlich reiner Gesinnung. Dasselbe gilt von einer großen Anzahl herrlicher Kirchenlieder. Ein täglich wiederkehrendes Mittel für die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen ist die Vorbereitung und Einleitung jeder einzelnen Religionsstunde durch das Gebet, wenn dasselbe kurz, kindlich einfach, stets der wahre und ungekünstelte Ausdruck tief innerlicher Herzensstimmung ist. — Wenn so der Lehrer in rechter Erkenntnis und Würdigung der Kindesnatur und des religiösen Unterrichts weise zu benutzen versteht, was sowohl in jener schon liegt und durch häusliche Erziehung erweckt ist, als was dieser zu geben und zu erzeugen vermag, so wird der Religionsunterricht, wie er soll, einen echt ästhetischen Charakter gewinnen, in frischen Gefühlen des Schönen und Erhabenen in eine höhere verklärte Gotteswelt führen, die sittlichen Ideale in die Jugend pflanzen, das Niedrige und Böse (Häßliche und Gemeine) unerregt erhalten und durch das Höhere und Bessere (Schöne und Erhabene) bekämpfen."

Biblische Bilder von *Schnorr von Carolsfeld (Leipzig, G. Wiegand) (besonders die neue Auswahl für Schulen); Fliedner in Kaiserswerth; Biblische Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht und die Kinderstube. 1. Lieferung. 4 Blätter (20 Gr.). Leipzig, J. Naumann. 1874. Gattermann, Die Frage über den pädagogischen Wert und Gebrauch der biblischen Bilder &c. Delitzsch, Pabst. 1873.

f. Professor Ziller in Leipzig macht die Märchen zum Fundamente aller schulmäßigen Unterrichtsstoffe im ersten Schuljahre, um die Phantasie der Kinder zu bilden, die sittlich religiöse Gesinnung, den lebendigen Glauben an den persönlichen Gott und den Sinn für die Wunder der biblischen Geschichte zu erwecken. Das Märchen schließe sich wie der erziehende Unterricht überhaupt an die Individualität jedes Kindes, und die Behandlung desselben im ersten Schuljahre führe die Kinder hinüber in den allgemeinen kindlichen und deutsch-nationalen Gedankenkreis, der sie in den Elementen der Sprach- und Naturkenntnis, der Religion und Sittlichkeit orientiere, und das bilde ihre Gesinnung auf dem naturgemäßen Wege („Gesinnungsunterricht"). Das Märchen biete die sicheren Anknüpfungspunkte für die erste sittlich-religiöse Bildung, spiegele das bunte Leben ebenso objektiv ab wie die biblische Geschichte, auch fehle für wirklich geschichtliche Erzählung im ersten Schuljahre das richtige Verständnis. Im zweiten Schuljahre soll sich ein zusammenhängender Unterricht an den Robinson schließen und analytisch den im Kinde

vorhandenen Gedankenkreis an dauernd zu Grunde gelegten geeigneten Stoffen durchforschen und bearbeiten, um klare Begriffe zu erzeugen und das zu fernerer Lernlust und zu innerer Befriedigung führende „Verständnis des Interesse“ zu bewirken und zugleich „auf allen Gebieten die Elementarvorstellungen des kindlichen Bewußtseins herauszuarbeiten.“ Die Phantasie, welche bis zum 7. Jahre überwiege, lasse sich wenig durch Geschichte und den wirklichen Gang der Dinge und Ereignisse leiten, und da feste Begriffe fehlten, so könne sich das Kind geschichtliche Thatsachen fast gar nicht lebendig vorstellen, und sie blieben daher bedeutungslos für sein Interesse und Wollen. Dazu erforderten viele biblische Geschichten ausgedehnte Phantasie und Lebenserfahrung zu heilsamem Verständnis. Dagegen biete der vorbereitende Unterricht an Märchen und am Robinson dem Kinde festgewurzelte, freie Überzeugungen von den wichtigsten religiösen und sittlichen Wahrheiten. Erfundene Moralgeschichten aber sind zu verwerfen. Erst im dritten Schuljahre können nach solchem allgemeinen Vorbereitungskursus die biblischen Geschichten behandelt werden, aber nur die zusammenhängende Geschichte der Patriarchenzeit, nicht aber einzelne Geschichten aus den verschiedensten Zeiten. Jedoch müssen die Kleinen schon im ersten Schuljahre in das kirchliche Schulleben eingeführt werden, und nur um dieses Umstandes willen sollen die auf das Kirchenjahr bezüglichen Geschichten des Neuen Testaments vom Advent an zu behandeln sein. Dies sei individuelle Vorbereitung des späteren biblischen Geschichtsunterrichts, durch welche man das Gemüt des Kindes für die biblische Geschichte gewinne. — Die wertvollen Ausführungen, die Ziller zur Begründung dieses Verfahrens in der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (Leipzig, L. Pernitzsch, 1865) und in dem „Pädagogischen Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik“ (1869, Nr. 1—3 und 5) gegeben hat, verdienen alle Beachtung, aber wir halten einen solchen religiösen Vorkursus in der Schule nicht für nötig; denn einesteils kommt der receptive Sinn des Kindes und seine Glaubenswilligkeit der biblischen Geschichte förderlich entgegen, andererseits bildet auch die biblische Geschichte selbst die Phantasie, bietet der Anschauung religiös bedeutsame Thaten und führt so noch mehr als das Märchen und andere Belehrungen zum glaubensvollen Erfassen der ewigen, übersinnlichen Verhältnisse, die über die gemeine Wirklichkeit hinausliegen. Der Vorkursus hat sich auf einfache Unterredungen über die anschaulichsten Kindergebete und leichte Sprüche, aus denen das den Kleinen Verständliche über Gott den Vater, über den Heiland und das Wort Gottes anschaulich zu machen ist, zu beschränken. Dem Märchen gebührt an anderer Stelle alle Beachtung, vergl. Teil II. S. 112. Bogumil Goltz: „Das deutsche Märchen atmet Religion und Gerechtigkeit, Heimweh und Wanderlust, sein Humor ist voll Mitleidenschaft für das Kleinste; an Mutterwitz und Sittlichkeit übertrifft es die aller andern Völker. Ein Vergleich mit den arabischen Märchen und ihren bis ins Unendliche ausgesponnenen Abenteuern, mit ihrer phantasmagorischen Pracht, mit ihren Genien und Edelsteinen, stellt das deutsche, das mit den einfachsten Mitteln die idealsten Zwecke erreicht, dennoch voran. Unübertroffen ist es an Laune, Witz und Frische des Herzens. Mit seinem Realismus des Alltagslebens verbindet es die ideale Bedeutung; es zeigt, wie im unscheinbarsten Gewande, in Demut und stiller Pflichterfüllung das Glück des Menschen verborgen ist. Die Grundgedanken, die es veranschaulicht, sind: Ehrlich währt am längsten; auch das

Geringste ist nicht zu verachten; die Ersten werden die Letzten und die Letzten die Ersten sein. Der Glaube an Gott und die Unsterblichkeit ist tief lebendig in ihm; von Geistern ist die ganze organische Natur durchdrungen; sie übertreffen den Menschen an Stärke, Erfahrung und Kunstfertigkeit, doch sie entbehren der Seele und empfinden diesen Mangel so sehnsuchtsvoll und schmerzlich, daß sie das innigste Verhältnis zum Menschen suchen, um sich durch Liebe eine Seele zu gewinnen. Diese naive, tiefsinnige Auffassung giebt dem deutschen Märchen vorzüglich seinen Charakter; eigentümlich ist demselben ferner, daß es den Tieren außer der Intelligenz auch ein menschliches Gemüt zuteilt. Es steht endlich im innigen Zusammenhange mit Wald und Gebirge, führt uns da hinein und tönt von da heraus. Sein Humor stellt den Bruch zwischen der werktäglichen Gewohnheit und der idealen Welt oft ebenso ergötzlich wie tief bedeutsam dar." Aber das alles spricht nicht dafür, das Märchen zum Ausgangspunkte beim ersten Religionsunterricht zu machen.

## II. Die Mittelstufe.

a. Die Aufgabe für diese Stufe ist, daß die Kinder Herren des Stoffes der Geschichten werden. Es werden darum mit Einschluß der auf der Unterstufe gelernten biblischen Geschichten ungefähr 90 biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments aus dem Historienbuche, das die Kinder, da sie nun hinreichend fertig lesen können, in den Händen haben, ausgewählt, welche einzeln ein abgerundetes Ganze bilden und zusammen den Verlauf der biblischen Geschichte in charakteristischen Bildern vorführen, ohne daß der innere Zusammenhang der Geschichten überall hervorzutreten braucht. Von diesen 90 Geschichten bilden die 30 Geschichten der Unterstufe den Grundstock. Sie werden alljährlich behandelt, dabei nach und nach erweitert und vertieft. An diese schließen sich die 60 neuen Geschichten an. Diese werden in zwei parallele Reihen von je 30 Geschichten geteilt. Die eine Reihe wird im ersten Jahre nur gelesen und nur so weit kurz erläutert, daß die Kinder einen richtigen Eindruck vom Inhalte gewinnen. Die andere Reihe wird ausführlich behandelt. Im zweiten Jahre tritt das umgekehrte Verhältnis ein. Diese Anordnung bietet den Vorteil, daß alle Jahre die ganze heilige Geschichte an den Augen der Kinder vorüberzieht, alle Jahre aber etwas Neues geboten und dem Gedächtnis doch nicht zu viel zugemutet wird.

b. Der Lehrer erzählt die Geschichte etwa in der Fassung, Abrundung und Gliederung eines guten Historienbuches, ohne sich an jedes „und und aber" zu binden. Nur bei der Einführung direkter Rede, besonders bei den bedeutungsvollen Aussprüchen ist er an das Schriftwort gebunden.

c. Nach dem Erzählen folgt das Abfragen, welches zugleich das weitere Verständnis zu vermitteln und die Gliederung der Geschichte nach den Hauptmomenten zu entwickeln hat. Die Besprechung faßt die Geschichte in einen Spruch zusammen, sie wird zu einem Katechismusstück oder einer Liederstrophe in Beziehung gesetzt wie auf der Unterstufe, wobei die Kinder entsprechend ihrem Verständnis und den bereits ge-

wonnenen größeren Kenntnissen angeleitet werden, solche Beziehungen selber zu finden und dem Lehrer zu tieferer Auffassung zu folgen.

d. Es wird danach die Geschichte vom Lehrer noch einmal erzählt, oder sie wird im Historienbuche gelesen, und nun werden die Kinder angeleitet, das Gehörte und Gelesene abschnittweise wiederzuerzählen. Als häusliche Aufgabe wird das Durchlesen der biblischen Geschichte gestellt. Auf der Mittel- und Oberstufe darf die Karte des biblischen Schauplatzes nicht fehlen.

*Ballien, Bibl. Geschichte für die Mittelstufe. *Raatz, photolithographische Karte des gelobten Landes. Berlin, Keller und Hiesemann. Hergt, photolithogr. Karte 2c. Weimar, geographisches Institut. Reliefkarte von Palästina und Jerusalem. Berlin, E. Schotte. Garbs, Völter, van de Velde, *Kiepert, Karten von Palästina. Braselmann, Bibelatlas. Düsseldorf. E. Schulte. *Leeder, Dächsel, Bibelatlas.

## III. Die Oberstufe.

a. Die Schüler dieser Stufe sollen den innern Zusammenhang, die organische Einheit der ganzen biblischen Geschichte einerseits und das eigentümliche Gepräge der einzelnen Geschichten andererseits erfassen. Darum wird der ganze Verlauf der biblischen Geschichte den Kindern vorgeführt und der geschichtliche Zusammenhang der Geschichten erläutert durch kurze Überleitungen, Rückblicke und Hinweise auf spätere Ereignisse, aber in jeder Stunde versenken sich auch die Schüler in die Betrachtung eines Einzelbildes, damit der Unterricht nicht in Allgemeinheiten sich verliert. Auch neue Geschichten sind noch zu behandeln.

b. Der Lehrer erzählt zuerst, läßt dann die Geschichte in der Bibel lesen, oder behandelt gleich die Geschichte ausführlich und läßt dann die Verbindung zwischen zwei Geschichten lesen. Bei diesem Lesen tritt zugleich die weitere Verarbeitung der Geschichte ein. Beziehungen werden aufgesucht zu Katechismus und Kirchenlied, zu andern Geschichten, Vergleichungen zwischen ähnlichen Geschichten werden angestellt, Gruppierungen einzelner Geschichten (z. B. Wunder, Erweckungen, Gleichnisse 2c.), Charakterzüge einzelner Männer, Schilderungen einzelner Zeitabschnitte 2c. werden beachtet.

c. Der Kursus kann auf dieser Stufe einjährig in ähnlicher Weise wie auf der Mittelstufe, oder zweijährig sein, so daß das eine Jahr das Alte Testament, das andere Jahr das Neue Testament behandelt wird. Beide Arten haben ihre besonderen Vorzüge und Mängel. Die Behandlung der Perikopen in der Sonnabendsstunde erhält die Schule in der Stimmung des Kirchenjahrs. Bei der Behandlung der Perikopen handelt es sich darum nicht nur um das Verständnis des Textes, sondern auch um eine zweckmäßige Vorbereitung auf den nachfolgenden Sonntag.

*Ballien, Bibl. Geschichte für die Oberstufe. Brieger, Populäre Auslegung der Sonn- und Festtagsevangelien, Berlin 1856. Brüggemann, Die Heilsgeschichte in biblischen Geschichten erzählt. Essen, Bädeker. 1876. *Crüger, Evangelienbüchlein. 2. Aufl. Berlin 1858. Kietz, Zum Sonntag. Erklärung

sämtlicher evangelischer Perikopen 2c. 2. Aufl. Wittenberg, Herrosé. 1873. *E. Sperber, Erklärung der Sonn- und Festtags-Evangelien. 2. Aufl. Eisleben, Gräfenhan. 1871.

## § 27.

### b. Die Kirchengeschichte.

1) Die Kirchengeschichte bildet die Fortsetzung der biblischen Geschichte, so daß ihre ersten Abschnitte, die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche durch die Apostel, noch ganz in der heiligen Schrift ihre Quelle haben. Die Auswahl ist nach den Schulen verschieden zu treffen. Es dürfen aber außer dem bereits erwähnten Abschnitte nicht fehlen die Verfolgungen durch die Heiden und Juden, die Märtyrer Ignatius, Polikarpus, Perpetua und Felicitas, Laurentius, ferner die Kirchenlehrer Irenäus und Tertullianus, der Sieg des Christentums durch Konstantin, Athanasius, das Mönchtum, Hieronymus, Ambrosius, Augustinus, die Ausbreitung des Christentums in Deutschland, das Papsttum, der Verfall der Kirche, die Vorläufer der Reformation, die Reformation mit besonderer Berücksichtigung auch der Heimat, der große Religionskrieg, das evangelische Kirchenlied, der Pietismus, das Erwachen des neuen Lebens in den Befreiungskriegen, die Union, die Bestrebungen auf dem Gebiete der innern und äußern Mission und die der Bibelverbreitung.

2) Es sind in lebendiger Erzählung Charakterbilder bedeutender Männer zu geben, an denen die Kinder zu neuer Liebe zu ihrer Kirche, in der Christus lebendig sich erweist bis auf diesen Tag, warm werden. Diese Liebe erzeugt auch die rechte Toleranz gegen die Bekenner anderer Kirchen, wenn nur der Lehrer nicht durch spitzfindige Gezänke, denen die Kinder nicht mit Verständnis folgen können, blinden Fanatismus, sondern durch liebevolles Aufzeigen der Schätze der eigenen Kirche dankbare Hingabe und treue Überzeugung in den Kindern zu wecken versteht.

Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig, Wöller. Bodemann, Geschichte der christlichen Kirche. Gotha, Perthes. Dr. Schumann, Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. Lehr- und Handbuch für Schule und Haus. 2 Bde. 2. Aufl. Hannover, Meyer 1880. Dr. Schumann, Grundriß der Kirchengeschichte. Hannover, Meyer 1881. Strack, Missionsgeschichte von Deutschland. Leipzig 1860. Trautmann, Geschichte der christlichen Kirche. Dresden 1851. 2 Teile. Wippermann, Kirchengeschichte. Grimma, Gensel. 1869. Lebensbilder aus der christlichen Kirchengeschichte. Berlin 1869. Evangelischer Bücherverein. Ostertag, Übersichtliche Darstellung der protestantischen Mission von der Reformation bis zur Gegenwart. Stuttgart 1858.

## § 28.

### c. Das Bibellesen.

„Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung, freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Männern genützt werden.“

(Göthe.) — „Unschicklich zum Lesenlernen sind Katechismus und Bibel. Ehrwürdiges Buch, kommt als Wohlthat in die Hände." (Graf G. v. Schlabrendorf † 1824.) — „Über was man in der Bibel nicht denkt, von dem bekommt man auch den geringsten Verstand nicht. Daher mir wohl gefiel, was Bengel sagt, die Bibel sei nicht für Kühe geschrieben, sondern für vernünftige Menschen." (M. Fr. Flattich.)

1) Bibelkenntnis erhöht, wie die Erfahrung beweist, die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler in hohem Grade. Bibelchristen zu bilden ist Aufgabe der Schule. Äußere Bekanntschaft mit allen Teilen der Bibel, Verständnis ihres Geistes, ihrer Einheit und des göttlichen Planes in derselben, Sinn für die Kraft und Schönheit der Sprache, für den Reichtum und die Tiefe ihrer Gedanken, Bereitschaft zur Verwendung ihrer Darbietungen an jedem Orte und zu aller Zeit, das ist zu erstreben in treuer Arbeit, damit die Schrift den Kindern dient zur Lehre, zum Troste, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit. Zugleich sollen die Kinder inne werden, daß aller Religionsunterricht seine Quelle in der Schrift hat und aus ihr schöpft.

„Daß das Kind in der Schulzeit befähigt werde, die Bibel zu lesen und zu verstehen, daß es willig gemacht werde, die Bibel lesen zu wollen, daß es sich gewöhnt habe, in dem Worte Gottes den Sohn Gottes zu suchen und mit ihm zu wandeln auf dem Wege Gottes: das thut not; darauf kommt es an." (Schüren.)

2) Das Bibellesen tritt erst auf der Oberstufe ein. „Die Bibel ist kein Leseübungsbuch und darf darum den Kindern erst dann gegeben werden, wenn sie vollständig geläufig und mit ordentlicher Betonung lesen können."

3) Vorbereitet wird das abgesonderte Bibellesen von Lehrabschnitten durch das Bibellesen in Verbindung mit der biblischen Geschichte auf der Oberstufe, in welchem auch die nötige „Bibelkunde", die Einteilung der Schrift, das Notwendige über die einzelnen Bücher und deren Verfasser, Sprache, Übersetzungen u. s. w. in organischer Weise an den gehörigen Orten gegeben wird, so daß die Kinder in der Bibel bereits orientiert sind, auch bereits wissen, wie die verschiedenen heiligen Schriften und ihre Verfasser zu der Zeit ihrer Abfassung und zu dem Ganzen der göttlichen Offenbarung im Wort sich verhalten.

F. Bertsch, Geschichte des A. B. und seines Volks. In übersichtlichem Zusammenhange für den Schulgebrauch. Stuttgart, R. Besser. 1857. *E. Postel, Bibelkunde. Ein Hülfsbuch für Schullehrer 2c. 3. Aufl. Langensalza, Greßler. 1864. *Dr. F. Weber, Kurzgefaßte Einleitung in die heiligen Schriften alten und neuen Testaments. Nördlingen 1863.

4) Was soll gelesen werden? Zusammenhängende Lehrabschnitte, Stücke aus den prophetischen und poetischen Büchern des alten Testaments, besonders Psalmen, Reden Jesu und Stücke aus den Briefen des neuen Testaments, welche in den andern Zweigen des Religionsunterrichts wieder Verwendung finden, damit das Bibellesen im organischen Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte bleibt. Trotz der knapp zugemessenen Zeit ist doch darauf bei der Auswahl zu sehen,

eine möglichst reiche Bekanntschaft mit der Bibel den Schülern zu gewähren.

5) Die Bibellesestunde ist wesentlich Erbauungsstunde. Darum muß auch das Äußerliche sorgfältig beachtet werden. Das Hervornehmen, die Lage, das Anfassen des Bibelbuchs, das Blättern, Schließen und Weglegen desselben, Ton und Tempo des Lesens, das alles ist für den Zweck der Stunde von Wichtigkeit. Diese äußere Zusammengenommenheit erleichtert dem Kinde die innere, welche darin besteht, daß es mit ungeteiltem Sinn und Herzen dem Worte Gottes während des Unterrichts sich zuwendet. Es wird also alles vermieden, was der Stunde das Aussehen einer profanen Lesestunde geben könnte.

6) Das Wichtigste ist das Lesen, denn dies ist für das Erfahren des Wortes an der Seele und für die Einbildung des Wortes in die Seele viel notwendiger als das Erklären. Das Erklären soll nur dazu dienen, das Wort der Schrift lesbar zu machen. „Nur durch Einlesen in die Schrift, nicht durch unser Reden über die Schrift kann sich zwischen Bibel und Kind jenes vertraute Verhältnis bilden, welches hoffen läßt, daß aus unsern Schulbibellesern dereinst fleißige und gesegnete Hausbibelleser werden.“ Darum trete der Lehrer hinter „das Wort“ zurück, sei nur ein Diener desselben und gebe alle zum Verständnis des Wortsinnes und Lehrinhaltes nötigen Erklärungen kurz und klar.

„Die Samenkörner (des Wortes) mahle man nur nicht zu Staub. Poetische Kraft entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Was ergreift, weil es ist, wie es ist, das wolle man nicht noch ergreifender machen durch Umsetzung in schwächlichere Formen. Auch die richtige Lehre in der Erklärung wirkt schädlich, wenn sie als eine breite, übernüchterne, grundprosaische Art des Auslegens deprimierend an die Jugend tritt. Ein langweiliges Erklären der heiligen Schrift zerstört die Kraft für historischen Glauben, schafft impotente, abgenutzte Leser, für welche der ganze Inhalt der Schrift aus blassen, kraftlosen Worten besteht. Wir können darum nicht sorgfältig genug alles fern halten, was jenes einfältige, plastische Auffassen, jenes innerliche stille Schauen und Bewegen der heiligen Schrift stört, oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann, worin das Kind einen religiösen Segen besitzt, der ihm durch nichts ersetzt werden kann. In der reflexionslosen Einfalt ihrer gefühlvollen Phantasie haben unsere Kinder eine schöpferische Kraft, wodurch sie befähigt werden, die Bibel so zu erleben, daß der religiöse Inhalt in die Seele einwächst, während er bei dem reflektierenden Verstande vielleicht ganz wirkungslos nur hindurchzieht. Diese lebendigste Kraft der Jugend wird durch nichts so sehr zerstört als durch jenes unaufhörliche, flach prosaische Hineinreden und Zerfragen, welches den Kindern alle Stille und ruhige Hingebung raubt und keinen Ton ausklingen läßt.“ (*Kalcher, Das Bibellesen in der Volksschule. Wittenberg, R. Herrosé. 1867.)

7) Reale Erklärungen dürfen das Maß des Notwendigen nirgends überschreiten. Gelehrte Feinheit ist ausgeschlossen. Nutzanwendungen müssen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht in lange Predigten ausarten. Einzelne Hauptstellen werden auswendig gelernt.

J. H. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht, giebt auf die Frage: Welche Gestalt kann eine Bibellesestunde haben? folgende Antwort:

a. „Rückblick auf die vorige Stunde; das Unbekannte muß ja an das Bekannte angeknüpft werden. Je nachdem die Sache ist, kann das geschehen durch Fragen und Antworten, oder auch durch freien, zusammenhängenden Vortrag (des Lehrers oder eines Kindes).

b. Der Lehrer giebt mit kurzen, klaren Worten den Inhalt des neuen Pensums an, weil dadurch dem Kinde das Verstehen und infolge davon das richtige Lesen sehr erleichtert wird. — Das geschieht noch mehr:

c. Durch das Vorlesen von seiten des Lehrers. Es geschieht das in den Schulen im allgemeinen weniger, als es geschehen sollte. — Auf dieses Vorlesen folgt:

d. Das Lesen der Kinder und zwar zuerst der besseren Leser. Mit diesem Lesen werden die nötigen Erläuterungen in Verbindung gebracht. An geeigneten Stellen werden entsprechende Abschnitte der Bibel, Stücke des Katechismus, Kirchenlieder herangezogen 2c., und wo sich's ungesucht thun läßt, da versäume der Lehrer nicht, das Wort auf das Herz und Leben der Kinder anzuwenden.

e. In jeder Bibelstunde wird das zum Memorieren aufgegebene Pensum überhört, und das für die nächste Stunde zu lernende so vorbereitet, daß die Kinder das Verlangte leisten können und leisten mögen. Das Verhören fordert einen ganzen Schulmeister. Es muß geschehen, muß auch genau geschehen; aber es darf nicht viel Zeit kosten und noch weniger bewirken, daß die Unterrichtsstunde nicht Erbauungsstunde bleiben kann. Zum Schluß wird:

f. Das Gelernte vom Lehrer noch einmal kurz zusammengefaßt und den Kindern mit wenigen, eindringlichen Worten ans Herz gelegt. Ob dabei auch während des Unterrichts gesungen und gebetet wird, das hängt ab von der augenblicklichen Stimmung, in welcher Lehrer und Kinder sind. Die dazu nötige Stimmung sollte aber in keiner Stunde fehlen."

In neuester Zeit hat man wieder nachdrücklich wegen einzelner Stellen, die man für Kinder für bedenklich hält, einen Bibelauszug gefordert. Einen solchen hat Prof. Dr. R. Hofmann geliefert. (Schulbibel. Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abteilungen der evangelischen Schule. Dresden, Meinhold und Söhne.) Dinter erklärte sich gegen einen Bibelauszug, und auch jetzt sprechen dagegen noch verschiedene Gründe, daß nämlich 1) ein solcher Auszug nicht das Ansehen der Bibel beanspruchen kann, 2) daß das Volk leicht darüber die Bibel selbst verliert, 3) daß schwerlich eine allen Parteien genügende Ausscheidung vollzogen wird, 4) daß aber auch wegen des Kostenpunktes die Bibel selbst nicht mehr angeschafft werden wird.

8) Die Auslegung der Perikopen kann als ein Zweig des Bibellesens angesehen werden, aber viele Texte finden bei der biblischen Geschichte ihre ausführliche Behandlung. Die Texterklärung hat hier den besonderen Zweck, das Verständnis des öffentlichen Gottesdienstes, vorzüglich der Predigt, vorzubereiten und zu erleichtern, sowie überhaupt die Kinder in das kirchliche Leben einzuführen. Indem die Beziehung der einzelnen Texte zur kirchlichen Zeit hervorgehoben wird,

bietet sich zugleich Gelegenheit, die Kinder nach und nach mit der Ordnung des Kirchenjahres bekannt zu machen.

Außer den § 26 genannten Hülfsmitteln sind noch zu erwähnen: *Besser, Bibelstunden. *Schütze, Die vier Evangelien und die Apostelgeschichte, für Volksschullehrer ausgelegt.

## § 29.

### b. Die Religionslehre (der Katechismus).

1) Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Jugend einer bestimmten Kirche zu Gliedern der Gemeinde zu bilden, damit diese sich aus ihr ergänze und ihren Fortbestand sichere. Das ist nur durch die Heranbildung der Jugend zu dem Glauben der Gemeinde, der in dem Bekenntnisse seinen Ausdruck hat, zu bewirken.

„Ganz dieselbe Notwendigkeit, wodurch die Kirche selbst über das bloße, wenn auch noch so streng geforderte Festhalten an der Schrift hinausgetrieben worden ist zu der Aufstellung eines Symbols, als bestimmten Zeugnisses, wie sie die Schrift verstehe, welche Lehren, welche Glaubenssätze sie gemäß der Schrift für die wahrhaft christlichen erkenne und bekenne: dieselbe Notwendigkeit kehrt für jedes heranwachsende Geschlecht der Kirchenglieder gleichermaßen wieder; auch sie bedürfen, um ihres Glaubens sich klar bewußt und seiner gleichsam habhaft zu sein, bestimmt formulierter Artikel, wenn ihr christlicher Glaube sowohl als christlicher überhaupt, wie in der näheren kirchlichen Gestaltung nicht minder für die Gemeinde als für sie selber erkennbar sein soll." Palmer, Ev. Katechetik, S. 239.

Unsere evangelische Kirche besitzt in dem kleinen Katechismus Luthers das populäre Bekenntnis und bis heute noch immer unübertroffene Lehrbuch, welches unseren Kindern zum Verständnis gebracht und zu ihrem eigenen Bekenntnis gemacht werden muß.

An dieser Aufgabe hat die Schule und die Kirche zu arbeiten, die Schule vorbereitend, die Kirche abschließend, so daß die Absolvierung des ganzen Katechismus die Vorbedingung der kirchlichen Konfirmation ist. Nach dem Grundsatze: Der Religionsunterricht muß pädagogisch sein! den Luther in der Anordnung und Auswahl, sowie im Ausdruck der Katechismusstücke befolgt hat, fallen der Schule als dem vorbereitenden Katechumenenunterricht die drei ersten Hauptstücke (das Allgemein-christliche) hauptsächlich zu, der kirchlichen Unterweisung verbleiben die beiden letzten Hauptstücke, die Einführung in die Mysterien der Sakramente, welche die Schule nur vorzubereiten hat.

Dr. v. Zezschwitz, System der Katechetik: „Der Stoff des Konfirmandenunterrichts ist zunächst durch die letzten Hauptstücke des Katechismus gekennzeichnet, und der Unterricht kann nach ihnen in der That passend und kurz der Sakramentsunterricht heißen. Die immer allgemeinere Rückkehr zu diesem echt kirchlichen Verständnis der pfarramtlichen Bereitung der Katechumenen gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der neueren Zeit." Vergl. Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Ausschreiben des Hannoverschen Konsistoriums vom 19. April 1862. S. 72.

Die Aufgabe der Schule ist also: 1) den Text des kleinen lutherischen Katechismus den Kindern fest einzuprägen, 2) die drei ersten Hauptstücke ausführlich katechetisch zu behandeln und 3) das vierte und fünfte Hauptstück schlicht dem Wortverständnis nach zu erläutern.

2) Diese Aufgabe löst die Schule auf den drei Stufen.

A. Die Unterstufe.

In der Regel werden besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der Oberstufe, in der mehrklassigen Schule frühestens auf der Mittelstufe eintreten, doch sollen im Anschluß an die biblischen Geschichten auf der Unterstufe die zehn Gebote und das Vaterunser dem einfachen Wortlaute nach eingeprägt werden. Dabei ist ein zweifaches Verfahren zu unterscheiden:

1) eine gelegentliche,

2) eine zusammenhängende, geordnete Einprägung.

1) Die gelegentliche Einprägung gestaltet sich so, daß nach der Erzählung einer biblischen Geschichte der Inhalt derselben entweder in einen Bibelspruch oder in einen Katechismusabschnitt zusammengefaßt wird. Der Regel, daß nichts auswendig gelernt werden soll, was nicht vorher, so weit die Fassungskraft des Kindes reicht, erklärt worden ist, wird hier dadurch genügt, daß die heilige Geschichte ihr Licht auf das Gebot 2c. fallen läßt, so daß also hier schon die biblische Geschichte wie auf der Oberstufe als Erläuterung für den Katechismus dient, und der Lehrer der Kirche nachahmt, welche aus der heiligen Schrift die Kirchenlehre entwickelt hat. Einige kindliche Fragen führen die Kinder in das für ihr Alter nötige und mögliche Verständnis ein. Auch kann Katechismus, Spruch und Liedervers zusammen auftreten und dadurch die Beziehung auf einander viel reicher werden. Besondere Ausdrücke des Katechismus, z. B. Schwören 2c., bedürfen einer kurzen Erläuterung, doch keiner logischen Definition, so daß diese Worte meist schon am besten durch die biblische Geschichte veranschaulicht werden, und der Katechismus auf der Stufe der Anschauung auch diese zur Auslegung benutzt.

*Dr. Schneider, Erstes Religionsbuch für evangelische Kinder von fünf bis acht Jahren. Posen, J. J. Heine. 2. Aufl. 1867.

Die gelegentliche Einprägung genügt aber nicht völlig, auch bringt sie die Katechismusstücke nicht in gehörige Reihenfolge, daher ist damit

2) die zusammenhängende geordnete Einprägung zu verbinden. Diese kann auf doppelte Weise geschehen,

a. daß man täglich ein Katechismusstück der Reihe nach einprägt, oder

b. daß man bei der Geschichte der Gesetzgebung auf Sinai die Gebote der Reihe nach lernen läßt und sie dann, sobald man an die Geschichte des neuen Testaments gekommen ist, vielleicht im Anschluß an die Worte: der Herr Christus legte seinen Jüngern auch die Gebote aus, wiederholen läßt. Ebenso kann man das Vaterunser einmal an die Geschichte knüpfen: Ein Jünger sprach zum Herrn: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes seine Jünger beten lehrte“ (Luk. 11, 1); man kann es aber auch unter den andern Gebeten lernen lassen.

Das Einprägen des Katechismustextes ist das Fundament für alle folgenden Stufen und wird von Dr. M. Luther in der Vorrede zum Katechismus ausdrücklich als das erste bezeichnet. Neben den Geboten und dem Vaterunser kann man vielleicht auch den ersten Artikel ohne Erklärung bei der Schöpfungsgeschichte u. s. w. lernen lassen, doch beachte man Luthers Wort: „Nimm dir die Weile dazu“, laß die Kinder wachsen und überschütte sie nicht, damit sie als die lieben Kinder begierig bleiben nach der vernünftigen, lauteren Milch des Evangelii (1 Petri 2, 2).

Der Lehrer hat die Stücke stets gut vorzusprechen und auf gutes Sprechen der Schüler zu halten.

Als Probe des erlangten Verständnisses gilt a. die Beantwortung von Fragen in der biblischen Geschichte mit dem Katechismusstück oder Teilen desselben, b. die Beziehung der biblischen Geschichte auf das Katechismusstück, c. das gute Sprechen des Katechismus durch die Kinder.

## B. Die Mittelstufe.

Für die drei Jahre der Mittelstufe wird der Stoff bedeutend vermehrt, auch die Erklärung erweitert und vertieft, dadurch daß Luthers Erklärung hinzutritt. Es ergiebt sich als Aufgabe für die Mittelstufe die Aneignung der beiden ersten Hauptstücke mit Luthers Erklärung, wozu man noch die Einsetzungsworte der Taufe und des Abendmahls nehmen kann. Besondere Stunden für den Katechismus sind in der einklassigen Schule auf dieser Stufe noch nicht anzusetzen, doch werden die Kinder derselben öfter dem Katechismusunterrichte der Oberstufe beiwohnen. Hauptaufgabe ist,

1) daß der Katechismus sich an die biblische Geschichte anlehnt und von ihr seine Auslegung empfängt, so daß die Kinder erkennen, wie er aus der Schrift herausgewachsen ist;

2) daß die vorgeschriebenen Stücke sicher eingeprägt werden, wobei wieder in ähnlicher Weise wie auf der Unterstufe zu verfahren ist; doch ist auch der häusliche Fleiß zu benutzen. Der Lehrer vergesse nicht:

a. das gute, d. h. richtig betonte Sprechen des Katechismus ist auf allen Stufen eine Erklärung, deren Bedeutung nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Es muß auf dieser Stufe, wo Luthers Erklärung mit ihren komplicierten Sätzen, wo namentlich die Erklärung der Artikel mit ihrem klassisch schönen Periodenbau hinzutritt, recht nachdrücklich daran erinnert werden.

b. Die Auslegung geschieht durch Veranschaulichung an biblischen Geschichten und durch Entfaltung des Katechismustextes mit Hülfe von Luthers Erklärung, welche allerdings

α. sprachlich durch Umschreibung fremder Ausdrücke, Ableitung, Aufzeigung der Satzbeziehungen ꝛc. und durch gutes Sprechen den Kindern verständlich gemacht,

β. durch biblische Geschichten beleuchtet, dann aber

γ. zur Entfaltung und Gliederung des Katechismustextes benutzt werden muß. „Erkläre den Text nach Luthers Erklärung.“

Die Erklärung Luthers muß von vornherein auftreten als das, was sie ist, nämlich als Erklärung zu dem Texte der Gebote, Artikel 2c. Es ist keine geringe Verwirrung, die dadurch angerichtet wird, daß man erst den Text, dann für sich die lutherische Erklärung erläutert, so daß beim ersten Hauptstück gewissermaßen zwanzig Gebote auftreten. Man hat nur zuerst die sprachlichen Schwierigkeiten, die sich für die Kinder bei der Erklärung Luthers ergeben, hinwegzuräumen, damit sie verstehen, was da gesagt ist, dann die Erklärung zur weiteren Entfaltung des Textes zu benutzen und darauf zu halten, daß der Lehrinhalt durch Beachtung der Glieder der Erklärung vor den Kindern sich mehr und mehr entfalte.

## C. Die Oberstufe.

Die eigentliche katechetische Behandlung des Katechismus beginnt auf der Oberstufe.

Luther in der Vorrede zum Katechismus: „Zum andern, wenn sie den Text wohl kennen, so lehre sie dann hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei; — und nimm dir die Weile dazu; denn es ist nicht not, daß du alle Stücke auf einmal vornehmest, sondern eins nach dem andern: wenn sie das erste Gebot zuvor wohl verstehen, darnach nimm das andere vor dich; und so fortan. Sonst werden sie überschüttet, daß sie keins wohl behalten."

Für die Oberstufe sind darum zwei Katechismusstunden anzusetzen. Dabei ist zu beachten:

1) Das Memorieren des Katechismus ist zu vollenden, so daß auch das dritte, vierte und fünfte Hauptstück gelernt wird. Die zu lernenden Stücke werden nach einfacher Erläuterung als häusliche Arbeit aufgegeben. Der Lehrer halte stets auf gutes sinngemäßes Sprechen und wortgetreue Wiedergabe. Um das letztere zu erreichen und den Katechismus für das ganze Leben zu befestigen, wird in jeder Katechismusstunde ein kleines Katechismusstück aufgesagt.

2) Die katechetische Behandlung arbeitet in jedem Jahre den ganzen Katechismus durch. Dabei ist, damit man, wie Luther empfiehlt, sich die nötige Weile zu jedem einzelnen Stücke nehmen könne, folgende Regel bewährt: Man behandle im ersten Jahre das erste Hauptstück, den ersten und zweiten Artikel ausführlicher, den dritten Artikel und das dritte Hauptstück kürzer und gebe vom vierten und fünften Hauptstück eine schlichte Worterklärung; dagegen behandle man im zweiten Jahre das erste Hauptstück und den ersten Artikel kürzer, den zweiten Artikel wieder ausführlich, aber auch ebenso den dritten Artikel und das dritte Hauptstück und gebe wieder vom vierten und fünften Hauptstück eine kurze Erläuterung zum Verständnis des Katechismustextes. Auf diese Weise wird alljährlich der ganze Katechismus durchgearbeitet, der zweite Artikel behält immer seine centrale Stellung, und man kann doch auch einmal um das andere bei den übrigen Stücken ausführlicher sein.

3) Die unterrichtliche Behandlung der einzelnen Katechismusstücke geht von dem bestimmten Katechismustexte aus. Dieser muß zergliedert werden, damit der Lehrinhalt ermittelt werde. Der Inhalt

und die Bedeutung eines Satzes kommt aber nicht zum richtigen Verständnis, wenn nicht seine Darstellung in der Sprache gehörig beachtet und seine Bestandteile und ihr Verhältnis zu einander ins Auge gefaßt werden. Dies thut die Wort- und Satzergliederung, welche in analytischer Weise die in dem vorliegenden Stücke enthaltenen Teile auffinden und die Art ihrer Verbindung bemerken läßt. Je schwächer die Schüler sind, und je niedriger noch ihre Bildungsstufe ist, desto nötiger ist dieses Vorgehen; je mehr sie fortgeschritten sind, und je aufmerksamer sie lesen und hören, desto mehr kann es zurücktreten und wird nur bei besonders schwierigen und verwickelten Satzfügungen noch eintreten müssen. Etwa vorkommende unbekannte oder mißverständliche Ausdrücke werden hier gleich entweder durch Zurückführung auf die Wortwurzel, durch Wortvertausch, Umschreibung, Hervorstellung des Gegensatzes 2c. kurz erklärt. (Vergl. S. 181 a.) Durch dieses analytische Verfahren soll erreicht werden:

1) Verständnis von dem Wortzusammenhange des Katechismusstücks,

2) Gliederung desselben und Einsicht in den Zusammenhang der Glieder,

3) Verständnis schwieriger Ausdrücke und Verbindungen.

Einfaches Abfragen, kurze Entwickelung aus schon Bekanntem, kurze Mitteilung und Festlegung des Unbekannten sind unterrichtliche Wege, auf denen dieses Ziel erreicht wird.

In der Praxis wird die Frage: Was sagen diese Worte? noch zu wenig berücksichtigt. Luther ermahnt, man solle dem Texte und dem Worte ins Maul schauen. Aber wie viele thun das? — Löhe (Drei Bücher von der Kirche, S. 124) sagt: „Den Wortverstand des kleinen Katechismus haben, ist keine Kleinigkeit. Man soll nicht zuthun, nicht abthun, sondern schön bei seinem Worte bleiben und vor allen Dingen das Volk wieder zu der Höhe der Erkenntnis emporbringen, daß es weiß, was im Katechismus steht, und was es an ihm hat. Der Lehrer, der den Wortverstand und den Wortinhalt des Katechismus seinen Kindern einprägt, hat ihnen mehr gegeben, als heutzutage die meisten Lehrer ihren Konfirmanden geben." Nissen in der Vorrede zu den Unterredungen über den kleinen Katechismus Lutheri sagt: „Ich habe mich bemüht, ganz vorzüglich den lutherischen Text anzusehen und den Inhalt desselben den Kindern hinzulegen. Wer wenig Religionsstunden hat, bleibe ganz bei Luther. Eins spreche ich aus Erfahrung aus: Je genauer man Luthers Erklärung ansieht, desto mehr wird man von der Herrlichkeit des kleinen Katechismus mitsprechen können." — Damit soll eine weitere Ausführung nicht gehindert, sondern nur der ersten vorbereitenden Auslegung die ihr gebührende Beachtung zugesprochen werden, durch welche manche Schäden unserer heutigen Katechismusauslegung, das Haschen nach Definitionen und theologisch formulierten Erklärungen geheilt werden können. Wer es mit Schmerz erfahren hat, daß statt der populären Erklärungen Luthers, die im Unterrichte, weil man gleich auf weitere Ausführung Bedacht nimmt, gar nicht berücksichtigt werden und darum ganz unverstanden bleiben, gelehrte Definitionen, die bald vergessen sind, als Resultate der Katechese sich herausstellen, oder daß eine Stelle des Katechismus gleich nach allen Seiten erweitert wird, dabei aber ihrem einfachen Wortverständnis nach nicht einmal klar ist, so daß, weil man den Text sich

nicht genau ansieht, lügen im zweiten und belügen im achten Gebote durcheinander geworfen werden: der wird sich erst die Weile auch zu dieser ersten Arbeit nehmen und die schöne Frucht ernten, daß die Kinder am Schlusse mit vollem Verständnis die Katechismusworte als adäquaten Ausdruck ihres nun entwickelten Glaubens sich zu eigen gemacht haben.

4) Die weitere Erklärung geschieht durch a. biblische Geschichten, b. Bibelsprüche, c. Lieder und Liederverse, d. andere Deduktionsquellen, als welche die Erfahrung des Lebens, die übrigen Kenntnisse der Kinder rc. anzusehen sind. Die letzteren Quellen setzen den Unterricht in die notwendige organische Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern, doch dürfen sie nicht im Vordergrunde stehen, damit nicht die Hauptquelle aller Lehre verschüttet werde.

a. Wie ist der Katechismus durch biblische Geschichten zu erklären, resp. aus ihnen die Katechismuslehre zu entwickeln?

α. Die biblische Geschichte, welche dazu dienen soll, muß den Kindern schon bekannt sein, oder der Lehrer muß sie, wenn er dessen nicht gewiß ist, wieder erzählen oder sie lesen lassen. Es werden daher am besten die biblischen Geschichten gewählt, die auch sonst durchgearbeitet werden, sowohl im Interesse der Concentration, als auch im Interesse der gehörigen Befestigung der Geschichte. Eine Entwickelung, ohne daß die Geschichte wieder vergegenwärtigt ist, wird in den meisten Fällen mißlingen.

β. Nachdem die Geschichte vergegenwärtigt ist, hebt der Lehrer die Züge der Geschichte besonders heraus, auf welche es hier gerade ankommt, also die Punkte, welche gerade zur Veranschaulichung des Katechismusstücks nötig sind.

*Jaspis, Der kleine Katechismus Luthers aus sich selbst erklärt, wie aus der heiligen Schrift, namentlich ihren Geschichten erläutert. Ausgabe A., 6. Aufl. Elberfeld 1859. W. Hassel — giebt dazu gute Anleitung.

Es ist dabei öfter nicht die ganze Geschichte heranzuziehen, sondern dieselbe eben nur bis zu dem Punkte zu benutzen, wo sie für den vorliegenden Fall sich eignet, weil durch eine vollständige Behandlung der Geschichte auch andere Gesichtspunkte hereingezogen würden, welche die Aufmerksamkeit von den hier nötigen Punkten ablenken und den Zweck vereiteln würden, daß das Katechismusstück sich gerade aus der Geschichte ergebe.

γ. Die hohe Wichtigkeit der Entwickelung aus der biblischen Geschichte liegt je nach dem Lehrstücke entweder in der Fundamentierung der göttlichen Heilsthaten, die der Katechismus bekennt, Schöpfung, Erlösung, Heiligung, für welche die Geschichte den Nachweis aus der Quelle bietet, oder auch neben der anschaulichen Begründung der Thatsachen in der psychologischen Vorbildlichkeit für jedes Menschenleben, so daß sie lockt, den Weg des Heils mit den Frommen zu betreten, und warnt, der Sünde ihren Willen zu lassen. Im letzteren Sinne wird sie vorzüglich bei den Geboten, im dritten Artikel rc. auftreten und Verstand, Gefühl und Willen gleicherweise erleuchten, heiligen und regieren.

δ. An einzelnen Stellen des Katechismus genügt eine Geschichte, an andern ist gerade die Menge biblischer Exempel ohne viele Ausführung notwendig. Dies letztere ist der Fall, wo es gilt, die Wahrhaftigkeit von Gottes Verheißung und Drohung herauszustreichen, so daß man z. B. nach Luthers Mahnung in der Vorrede zum Katechismus beim vierten Gebote „immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat, einführe".

ε. Das Resultat solcher Entwickelung aus der Geschichte wird sein, daß die Kinder eine lebensvolle Erkenntnis, nicht zwar begriffliche Definition, aber auf Grund der Anschauung gewonnene Einsicht in die Kirchenlehre erlangen, und daß zugleich ihr Herz dem Heiligen zugewandt, von der Sünde abgekehrt wird.

b. Die Schule darf sich aber mit der Auslegung durch die biblische Geschichte nicht begnügen, sondern muß das Verständnis des Katechismus weiter vermitteln in ähnlicher Weise, wie es die Kirche gethan hat, welche, sich gründend auf die großen geschichtlichen Heilsthatsachen, dennoch genötigt gewesen ist, die Erkenntnis derselben weiter zu erschließen und festzustellen und sich dabei vorzugsweise auf die Lehrabschnitte der Schrift zu stützen. So hat in der Schule der Bibelspruch vor allem die Schriftmäßigkeit der Katechismuslehre nachzuweisen. Dabei kommt es darauf an, daß

α. der richtige Spruch gewählt wird, aus dem das vorliegende Stück wirklich abgeleitet werden kann. Man meine nicht, daß eine Menge, aber nur mit Mühe und oft fälschlich bezogener Sprüche hier die Hauptsache sei. Es sind vielmehr zu wählen:

1) solche Sprüche, welche den Inhalt des betreffenden Stücks in rechter Klarheit und Bestimmtheit aussagen;

2) solche Sprüche, die in sich abgeschlossen, auch ohne besondere Bekanntschaft mit dem Zusammenhange verständlich sind;

3) solche Sprüche, welche weder zu kurz, noch zu lang sind.

4) Wie viele Sprüche gewählt werden sollen, das hängt von den Umständen in einzelnen Schulen ab, doch dürfte die Zahl von 180 Sprüchen nicht zu überschreiten sein. Weit darunter wird aber die Auswahl auch nicht bleiben dürfen, wenn der Katechismus seine notwendige, wenn auch nur ganz einfache, biblische Begründung in allen Teilen finden soll. Eine feste Sammlung immer wiederkehrender Sprüche ist nötig, sie erzieht die bibelfeste Gemeinde. Aus diesen Sprüchen werden die Wochensprüche gewählt, von welchen je einer in der ersten Schulstunde der Woche vorgelesen und kurz erklärt, dann an jedem Morgen nach dem Gebete des Lehrers von allen Kindern gemeinsam gebetet wird.

*Dr. Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1867. — *Spruchsammlung in Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule. Bromberg, L. Carow. 1867.

β Das Nächste nach der Auswahl ist bei jedem Spruche die Auslegung desselben. Dazu ist nötig, daß derselbe

1) von dem Lehrer vorgesprochen oder vorgelesen,

2) zergliedert werde, damit die Hauptpunkte hervortreten,

3) erklärt und

4) mit dem Katechismuswort aufs innigste verbunden werde, damit dieses als Resultat der Behandlung zu Tage tritt. Dabei ist Regel, daß die Schriftstelle immer in der Richtung, in welcher sie auf den Katechismus bezogen ist, zur Auslegung und Anwendung zu bringen ist, damit die Kinder nicht zerstreut werden und nicht den Gang zu der bestimmten Lehre aus den Augen verlieren.

γ. Erst nach diesem Gebrauche haben die Kinder den Spruch auswendig zu lernen und zwar so, daß er für sie immer zugleich eine Quelle der aus ihr entwickelten Katechismuslehre und Quelle ihres Lebens zur Lehre, zur Strafe, zur Züchtigung bleibt.

δ. Willst du prüfen, ob das Kind den Spruch verstehe: Laß ihn sprechen! Daraus kannst du den Grad des Verständnisses erkennen; versäume auch nicht, ihn bei der Repetition immer wieder in dieselbe Verbindung zum Katechismus zu bringen, in der er zuerst auftrat.

c. Kirchenlieder und Liederverse haben für die Erläuterung des Katechismus eine andere Bedeutung als die biblische Geschichte und die Bibelsprüche; sie dienen nicht der Entwickelung, sondern sie sind zustimmende Chöre der Kirche, welche bezeugen, daß die Lehre in dem Herzen der Gläubigen neues Leben schafft, neue Blüten treibt, welche wohl anders gestaltet sind, aber denselben Geruch des Lebens haben wie die Lehre im schlichten Kleide. Sie sind das Ja und Amen der Gemeinde zu dem Gotteswort und zu der Kirchenlehre im feierlichen Tone. Mit ihnen tritt in den Katechismusunterricht das Moment der Feier ein; sie machen die Kinder vor allem heimisch in der Gemeinde derer, die mit uns denselben teuren Glauben empfangen haben, und machen das Kind freudig zum Bekenntnis durch Wort und Leben. Das Lied oder der Vers kann im Unterricht auch gesungen werden, und wir merken an dem hellen Ton der Kinderstimmen bei dem durch das Katechismusstück wohl vorbereiteten Liede: „Aus dem Munde der Unmündigen hat der Herr eine Macht zugerichtet.“

d. Neben diesen Hauptmitteln zur Entwickelung und Erläuterung steht dem Lehrer alles zu Gebote, was er aus dem Naturleben, den Gleichnissen und Sinnbildern der Natur, den Vorfällen des geschichtlichen und gemeinen Lebens, aus der Erfahrung des menschlichen Herzens, fremder wie eigener, aus den Sprichwörtern, dem Schulleben u. s. w. entnehmen kann. Aber niemals darf er vergessen, daß dies nur zum Verständnis der Wahrheit helfen, nicht selbständig auftreten soll. Darum ist Maß und Besonnenheit nötig.

Darum sei man vorsichtig in der Einführung erfundener Geschichten; sie schaden meist mehr, als sie nützen. Auch gebe man den Kindern durch Anführungen aus dem Leben keine Anleitungen zur Sünde. Das geschieht aber, wenn sie angehalten werden, alle möglichen Flüche und Lästerungen anzuführen, alle möglichen Körperverletzungen aufzuzählen, alle Diebsgriffe und Praktiken zu beschreiben. Es ist das, gelinde gesagt, ein Mißbrauch der Sprache.

Mit Begriffserklärungen (Definitionen) sei sparsam! Luther giebt nur zwei, die von dem Wesen der Taufe und dem Abendmahle.

Die Katechese ist die Blüte der Lehrkunst, in welcher der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler am schönsten sich entfaltet; sie ist aber auch das schwerste Stück der Kunst, denn es gilt hier nicht nur, den Stoff zu beherrschen, sondern auch der Form Meister zu sein, die richtige Abwechselung zwischen Vortrag und Frage einzuhalten, die richtige Form der Frage zu beachten, die Antworten in richtige Behandlung zu nehmen, die rechte Lehrsprache und den rechten Lehrton zu treffen. Es darf die sorgfältige Vorbereitung vor der Katechese, die richtige Haltung in der Katechese nicht fehlen und gilt doch zuletzt mit Paul Gerhardt: „Es will erbeten sein“, und mit Pestalozzi: „Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens.“ Und dazu spricht der Herr: „Wer an mich glaubt, von des Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen.“

Für den Anfänger mag folgendes Schema als Bild einer Katechismusstunde für die schriftliche Vorbereitung dienen:

I. Einleitung (am besten nach der Andacht Rekapitulation des Pensums der vorigen Stunde und Verknüpfung mit dem neuen Pensum).

II. Angabe des Textes, Zergliederung desselben mit Erklärung der unverständlichen Wörter, Redewendungen und Sachen.

III. Weitere Ausführung in der Entwickelung aus biblischer Geschichte, Spruch 2c.

IV. Zusammenfassung.

V. Schluß (kurze Ermahnung, Anwendung, Vorsatz 2c.).

Hülfsmittel. Spruchbücher: Dr. M. Luthers kleiner Katechismus mit einem biblischen Spruchbuche. Für die Schulen im Herzogtum Gotha, 1855. Dr. M. Luthers kleiner Katechismus von dem Konsistorium zu Osnabück für Volksschulen herausgegeben, 1855. Ebenso von Ackermann in Meiningen, 1855, von Petermann in Dresden, von L. Wolff in Braunschweig, von L. Erck in Hannover (10. Aufl. Meyer) 2c. Ferner in etwas anderer Weise von Göz, Christliche Glaubenslehre in Fragen und Antworten mit Bibelsprüchen. Stuttgart 1848. Katechismus von Theel. Berlin 1856. Das Barleber Spruchbuch. Magdeburg.

Kleinere ausgelegte Katechismen. *Wendel, Katechismus (Breslau 1857). Fr. Werner (Güstrow 1856, 4. Aufl.), Böth (Kempten 1854), *Jaspis (Elberfeld 1854), Seebold (Göttingen), Genzken (Lüneburg). Heuser und Sander (Barmen), Kurtz (Mitau 1855), Münchmeyer, Gedenkbuch (12. Aufl. Hannover, Meyer), R. Stier (Berlin 1856), *Caspari (1856), *Kübel, Wortverstand des kl. Katechismus. Erlangen. Deichert, 1878. Stüler, Normalerklärung 2c. 2. Aufl. Berlin, Schleiermacher. 1879.

Hülfsbücher für den Lehrer: Außer den § 25 angeführten: Kraußold, Katechetik (Erlangen). *Baumann, Vorbereitungen auf den Katechismusunterricht. Berlin, Keller. 1880. *v. Biarowsky, Das Vaterunser in Christenlehren (1850). *Brieger, Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen

Erklärung des kleinen lutherischen Katechismus (Berlin 1858. Schulze). Buchrucker, Welches ist die Gemeinschaft mit Gott? (1861). *Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Auslegung des kleinen Katechismus (1868, 9. Aufl.). *Crüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre (Erfurt 1863, Körner. 4. Aufl.). Harnisch, Entwürfe und Stoffe 2c. 3 Teile (3. Aufl., 1841). *Jäger, Katechetisches Handbuch 2c., 3 Teile. (Stuttgart 1860, Belser.) *Kehr, Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule (Gotha, 3. Aufl.). *Lührs, Katechismusschule 2c. (1865). Materne, Christliche Glaubens- und Sittenlehre (1853). *Mehliß, Katechetische Entwürfe. 3. Aufl. Hannover. Meyer 1880. *Möller, Katechetisch-evangelische Unterweisung in den heiligen zehn Geboten (1854). *Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers, 9. Aufl. (Kiel 1870. Homann). *Peschel, Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen für den Katechismusunterricht. Meißen, Schlimpert. 1878. Reichardt, Präparation für den Katechismusunterricht. Dresden, Meinhold. 1879. Schumann, Handbuch des Katechismus-Unterrichts. 3 Bde. Hannover, Meyer 1882/83. *Schütze, Entwürfe und Katechesen 2c., 3 Bde. (1870). Völker, Präparation für den Katechismus-Unterricht. Berlin, Nicolai. 1881. *Wangemann, Biblisches Hand- und Hülfsbuch 2c. (1857). Wölbling, Christliche Geschichten. Zum Unterricht 2c. (3. Aufl. 1861). v. Zezschwitz, Katechismus. Leipzig, Hinrichs. 1881.

## § 30.

### e. Das Kirchenlied.

1) Das geistliche Lied leitet das gediegene Leben ehrenhafter und gottesfürchtiger Vorzeit, die auf dem Bibelgrunde und von evangelischer Glaubensanschauung sich nährt, in einer andern Gestalt, aber in demselben Geiste wie der Katechismus in die Volksschule, denn „das kirchliche Lied ist nichts als das von Kunstbegabten in Kunstgestalt wieder gegebene Gotteswort der heiligen Schrift“.

„Erst nimmt der Mann mit dem sangvollen Munde dasselbe (Gottes Wort) in sein Inneres auf wie jeder, der mit Aufmerksamkeit es lernt; dann bewegt er es mit Ehrfurcht und Liebe in seinem Herzen wie jeder, der es ehrt; dann läßt er seinen heiligen Lichtschein auf alles fallen, was sein Herz schmerzlich oder erfreuend berührt, nicht minder auf das Menschenleben außer ihm in Natur und Menschenwelt. Dabei erfährt er aber dessen Kraft mit nicht gewöhnlicher Herzensbewegung und vor dem Auge seines Geistes verwandelt sich zu lebensvollen Gestalten der Inhalt der göttlichen Verkündigung. Nun erfüllt und schwellt es sein Gemüt, drängt ihn unwiderstehlich, auszuschütten in Worten voll Ebenmaß, von Klang und Bild sein inneres Schauen, mit demselben auch sein bewegtes Gefühl, das aber auf dem Grunde des göttlichen Wortes, ein heiliges Gewächs auf göttlichem Boden, sich erschlossen hat und von demselben in allen seinen Verzweigungen durchdrungen und durchleuchtet ist.“ (Crüger, Über Unterricht in der Muttersprache, Frankfurt a. d. O. 1846.) „Solche Lieder tönen von der Harfe und von dem Herzen des einzelnen in das Volk, finden sein Ohr und gewinnen sofort in seinem Gemüte Anklang und Beifall, gehen wie ein teures Erbe von Geschlecht zu Geschlecht, weil sie als der allgemeine Ausdruck sich bewähren, in welchem die Bruchteile alles Einzelempfindens zusammengefaßt

liegen, in welchem jedermann mit Worten, die er seiner Meinung nach selber so gewählt und gestellt haben würde, es ausgesprochen findet, wie es ihm am Morgen oder am Abend, in Lust oder im Leide, am Feste oder am Werktage ums Herz ist, wenn er sein selbst wahrnimmt vor dem Angesichte seines Gottes. So haben sich die geistlichen Lieder segensreich gezeigt in Hütten und Palästen, im Haus und in der Kirche, in Freud und Leid, sind ein köstlich Erbgut unseres evangelischen Volkes. Darum hat die Volksschule die Aufgabe, das Lied, welches zu den Kindern als ein Erbe von den Vätern gekommen ist, verständlich, wert, traut und zu eigen zu machen, damit sie es im vollen Sinne des Wortes besitzen und den wahren Genuß und Segen davon haben. Wie man die Errungenschaften der Wissenschaft zu erhalten sucht, so müssen auch die in den heiligen Liedern niedergelegten Besitztümer der Gemütswelt gewahrt und nicht verwahrlost werden, wenn die Nachkommen nicht kommen sollen um den Segen oder die Arbeit der Väter." (Thilo.)

2) In der Schule ist das geistliche Lied zunächst Träger der Andacht.

„Es giebt jedem Gelegenheit, bei der Schulandacht dasjenige in Erwägung zu nehmen, was gerade ihm heilsam ist. An dem einen weckt es das geistige Leben, das noch schläft; an dem andern legt es Regungen in Ruhe oder bringt Stimmen zum Schweigen, die für den Augenblick die ungehörigen sind; dem dritten hält es eine Anschauung vor sein inneres Auge, welche der Zerstreuung seines äußeren wehrt; den vierten nimmt es auf seine Schwingen, trägt ihn hinweg über Gram und Schmerz, die eben auf ihm lasten. Es läßt keinen unthätig und auch keinen leer." (Thilo.) Es verkündet die Festzeiten und die großen Thaten Gottes, es singt der Menschenkinder heilige Lust und heiligen Schmerz. — „Über kräftige Kirchenlieder geht nichts; es ist ein Segen darin, und sie sind in Wahrheit Flügel, darauf man sich in die Höhe heben und eine Zeit lang über dem Jammerthal schweben kann. So ein „Befiehl du deine Wege" ist ein alter Freund, dem man vertraut, und bei dem man in ähnlichen Fällen Rat und Trost sucht." (Matth. Claudius.) Von ihnen gilt, was Luther von den Psalmen sagt: „Sie reimen sich auf unsere Sachen, als wären sie allein um unsertwillen so gesetzet, daß wir selbst sie nicht besser setzen oder finden können, noch wünschen mögen."

3) Das geistliche Lied hat auch besondere Bedeutung für den Unterricht.

„Wie Glauben, Sprache und Tonkunst in dem Liede in lebenswirkliche vollendete Durchdringung und Einigung gelangt sind, so läßt sich auch das Lied auf eine jede dieser Seiten, welche durch den Unterricht in Sonderung gepflegt werden müssen, in Anwendung bringen. Die Seite seiner Darstellung birgt ein unverkennbares Verhältnis zu demjenigen Teile des Schulunterrichts, den man Sprachunterricht nennt; sein lyrisch-musikalisches Wesen giebt ihm ein Verhältnis zum Gesangunterricht; die frommen Gedanken aber, die seinen Inhalt ausmachen, stellen es in den Dienst des religiösen Unterrichts." (Thilo.)

a. Das Lied befördert die Sprachfertigkeit, bringt in das Gemüt des Kindes eine Empfänglichkeit für Wohllaut und geordnete Bewegung, erfüllt es mit einer Fülle edler Anschauungen und Gedanken und giebt so ästhetische Bildung; es fördert das Sprachverständnis und

erweitert und vertieft den Sprachschatz gerade auf einem Gebiete, auf dem auch oft Hochgebildeten die Worte fehlen, um das auszusprechen, was im Herzen wunderbar waltet. Das geistliche Lied bietet da „quellenklare und brunnentiefe" Worte, um das Herz vor Gott auszuströmen in Bitte und Gebet, Dank und Lob. Außerdem sind diese Lieder rein und echt deutsch, volkstümlich, edel und würdig, kräftig und lebendig, so daß sie für die Sprachbildung des Volkes von dem größten Werte sind. Aber zu grammatischen Zwecken darf das geistliche Lied nicht verwandt werden, denn damit würde seine Kunstgestalt und der Eindruck zerstört, den dieselbe hervorbringen muß.

„Zu grammatischen Zwecken ein Lied verwenden, hieße einen Helden totschlagen oder eine Grazie würgen, um an der Leiche zeigen zu können, auch solch ein Wunderbild bestehe bloß aus Haupt, Rumpf und Gliedmaßen." (Thilo.)

b. Das Lied findet seine Verwendung im Gesangunterricht. Wenn man aber das Lied mit wahrem Anteil und mit echter Meisterschaft will singen lernen, muß man es vor allen Dingen verstehen, beherzigen und im Gedächtnis haben. So führt die Melodie auf die Durcharbeitung und Aneignung des Liedertextes, welcher den Sänger erst in den Geist der Melodie hineinführt. Weil aber die geistlichen Lieder erst vollständig wirken, wenn sie gesungen werden, wird durch sie die Gesangsstunde eine Stunde ernster, andachtsvoller Geisteserhebung.

„Nicht wenige Lieder mögen wohl singend zustande gekommen sein. Wort und Sinn einen sich im Klange zu abgeschlossener Vollendung, wenn Dichter und Sänger eine und dieselbe Person sind. Aber bei weitem mehr Lieder haben nötig gehabt, daß der Gesang sich ihnen von anderer Seite zugesellte. Es hatte dann das Lied seines Sängers gewartet wie ein Gesträuch seines Frühlings, daß er es zur Blüte führe, wie eine Braut ihres Bräutigams, daß er sie in einen vollkommneren Stand der Lebensentwickelung als den bisherigen versetze. Wie es lebt, ein solches Lied, wenn es seine Sangweise, ich meine die rechte, wenn es seinen Sänger dazu gefunden hat! Es wird dadurch nicht geschmückt wie durch einen Putz, welcher auch wegbleiben könnte, wenn er nicht einen Fehl zu verdecken hätte; es wird dadurch in eine andere Daseinsweise erhoben, in welcher des Liedes wahres Leben erst zum Vorschein kommt, und in welcher es so genossen werden kann, wie es von Verstand und Empfindung genossen zu werden verlangt und verdient." (Thilo.)

c. Seine eigentliche Heimat hat das geistliche Lied im Religionsunterricht. Es ist aus der heiligen Schrift erwachsen und atmet in allen Stücken heiliges Leben, macht uns aber zugleich dies Leben vertraulich, das hehre Gotteswort anheimelnd, indem wir sehen, wie es durchs Herz unserer Väter gezogen ist.

„Was keusch, was lieblich, was weise, ernst, hoch, hehr und heilig und seiner selbst gewiß ist, tritt in dem gereiften Worte glaubensstarker Seelen hervor, die sich im Liede aussprechen. Es läßt das Lied uns alles mit erfahren, was in der Seele an Gedanken und Empfindungen vorgeht und im Kreislauf begriffen ist, in den Seelen nämlich, welche wie Abraham vor ihrem Gott ge-

wandelt, wie Jakob mit ihrem Gotte gerungen haben, und wie alle Frommen gewesen sind im Leben wie im Sterben. Da ist kein einziger Gegenstand frommen Lebens, der nicht zum Liede geworden wäre. So wird das Lied zum Spiegel, zum Lehrschatze und zum Mittel anschauungsreichster Unterweisung." (Thilo.)

Die Aufgabe, welche der Lehrer zu lösen hat, ist eine vierfache: α. die Auswahl, β. die Auslegung, γ. die Aneignung, δ. die Verwertung der Lieder.

α. Die Auswahl. Die Schule kann aus dem großen Liederschatze unserer Kirche nur einen kleinen Teil auswählen, durch welchen sie Lust und Liebe zu weiterem Genuß an jenen Schätzen zu wecken sucht. Sie hat nicht die Absicht, das Gesangbuch durch Auswendiglernen von Liedern entbehrlich zu machen, sondern sie leitet nur durch die in Behandlung genommenen Lieder an, auch die andern verstehen zu lernen. Sie wählt daher aus dem Gemeindegesangbuche 20—30 Lieder, welche wirklich evangelischen Inhalt haben, deren Stimmung nicht allzuhoch und deren Ausdruck nicht allzukühn ist, und nimmt diese in besondere Behandlung, ohne die andern ganz auszuschließen. Sie wählt Lieder der älteren und neueren Zeit von den bedeutendsten Dichtern, beachtet dabei die Schule, welche das Lied für Andacht und Unterricht braucht, das Kirchenjahr, welches in seinen Hauptfestliedern in der Schule anklingen muß, das alltägliche Leben mit seinem Wechsel, wohl auch die Sänger der Heimat. Auf diese Weise wird einmal allen Schulen ein gemeinsamer Liederschatz bleiben, aber doch auch jede ihre besonderen Lieder haben.

β. Bei der Erklärung des Liedes gingen die alten Liederfreunde von dem Dichter aus, faßten den Inhalt ins Auge und führten endlich die Kraft und den Wert des Liedes zu Gemüte. Dieser Weg kann auch heute noch betreten werden, doch ist auch eine andere Art zulässig.

1 a. Bei den Liedern, deren Veranlassung aus den Lebensumständen der Verfasser bekannt ist, kann die Schilderung derselben die Einleitung und Vorbereitung bilden, um die Kinder namentlich in die rechte Stimmung zu versetzen für die Aufnahme des Liedes. (Der historische Weg.)

„Von einzelnen Hauptliedern wissen wir die Geschichte, wir wissen, wie und wo sie zustande gekommen, welche Bedeutung sie für die evangelische Gemeinschaft erlangt haben oder für manches fromme Einzelleben, das uns wohl bekannt sein kann. Durch diese Bekanntschaft gewinnt des Liedes Verständnis sofort ein verstärktes, ein anziehendes Licht." (Thilo.)

Da wir indessen von vielen Liedern die Entstehung nicht wissen, so empfiehlt sich meist ein anderes Verfahren.

1 b. Der Lehrer liest vielleicht nach einer kurzen Einleitung, welche verwandte Gefühle erregt, oder die für das Verständnis nötigen Vorstellungen herbeiführt, das Lied vor und giebt den kirchlichen Charakter desselben an (Advents-, Weihnachtslied 2c.). Durch das Vorlesen macht das Lied einen unmittelbaren tiefen Eindruck auf des Kindes Gemüt, der durch die folgende Behandlung nur noch vertieft und gereinigt werden soll, nicht aber verwischt werden darf.

„Poesie vor allem verlangt den mündlichen Vortrag. Ohne denselben ist sie wie ein Kunstgemälde, das Mangel an Licht hat. Es kann schön sein, aber man begreift nicht wodurch, man fühlt nicht warum. Wird jedoch das Gedicht gut vorgetragen, dann bekommt alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Glut auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas andres, etwas Erhabeneres ist als Prosa.“

2) Die weitere Besprechung hebt dann die biblische Grundlage hervor, aus der das Lied erwachsen ist. Diese ist bei manchen Liedern heilige Geschichte (Vom Himmel hoch —, Eins ist not —); bei andern sind es bestimmte Lehrstellen und Aussprüche (Mir nach! spricht Christus —); andre sind Umschreibungen und Erweiterungen von solchen (Nun lob', mein Seel' —, Befiehl du deine Wege —); andre tragen den Hauptgedanken davon in sich und wenden ihn auf gegenwärtige Zustände (Ein' feste Burg —) u. s. w. In vielen Fällen ist vor oder nach der ersten Lesung die biblische Erzählung oder der Spruch, welcher zu Grunde liegt, in der Erinnerung zu erwecken oder nachzulesen.

3) Darauf bespricht der Lehrer die Gedankenentwickelung von Vers zu Vers, gliedert das Lied in seine Hauptteile, ohne auf eine skelettartige Disposition besonderes Gewicht zu legen, und läßt besonders die Verbindung der einzelnen Verse beachten. Nachdem so die Hauptgedanken der einzelnen Verse herausgehoben und an einander gereiht sind, wird schließlich der Hauptgedanke des ganzen Liedes festgestellt.

4) Damit verbindet sich der stete Hinweis auf die Schrift und die sprachliche Erklärung, damit die Kinder das Lied verstehen und seine einzelnen Schönheiten empfinden lernen. Fremdartige Ausdrücke werden kurz erklärt, Bilder veranschaulicht, aber nicht die Schönheiten mit täppischem Munde in platte Prosa übersetzt.

„Die Hauptsache ist, daß die Kinder dem Lehrer selbst anfühlen, daß er vom Liede ergriffen ist, daß eine Stelle ihn mit Wohlgefallen erfüllt, daß er mit Liebe daran hängt.“ (Palmer.)

5) Geschichten von gesegneten Wirkungen, welche das Lied gehabt hat, werden mitgeteilt. (Sie können auch einmal die Einleitung zur Behandlung des Liedes bilden.) Dabei ergiebt sich auch die Anwendung des Liedes auf die Kinder von selbst.

6) Das Lied wird noch einmal vom Lehrer, dann von den Kindern gelesen.

γ. Die Aneignung des Liedes geschieht auf der Unterstufe durch Vor- und Nachsprechen, auf der Mittel- und Oberstufe wird es in einzelnen Teilen für die häusliche Arbeit aufgegeben. Bei dem Hersagen halte der Lehrer stets auf angemessenes Sprechen; denn daraus erkennt er, ob die Kinder das Lied verstehen und etwas von demselben auch in sich empfinden. Wiederholungen befestigen das Gelernte.

δ. Zu stets bereitem Eigentum aber wird das Lied nur durch vielseitige Verwertung, durch welche seine Bedeutung bemerklich und der Schüler geübt wird, im Leben das Gelernte mit Geschick zu verwerten. Solche Verwertung in der Schule findet das Lied

a. als Gesang und Gebet in der Schulandacht,
b. als Text in der Gesangstunde,
c. im Religionsunterrichte, wo es

1) Stimmungen wirksam einleitet, welche man eintreten sehen möchte (z. B. im Katechismus 2c.), Empfindungen weckt, welche dem Gegenstande des Unterrichts einen gediegenen Eingang verschaffen, oder Erinnerungen an Erfahrungen wachruft, welche man zur Verdeutlichung und Belebung der Erkenntnis benutzen will.

2) Es verbindet sehr wirksam die einzelnen Stücke eines Gegenstandes (bei der biblischen Geschichte, dem Bibellesen 2c.).

3) Es kann in der Entwickelung beim Katechismus dienen, oder es bildet ein Liedervers den rechten Ausdruck für die gefundene Erkenntnis.

4) Es schildert bei der biblischen Geschichte trefflich Seelenzustände einzelner Personen.

5) Ein Liedervers gebetet oder gesungen erfrischt die abgespannten Schüler. „Wir beleben in solchem Falle sicherlich den Unterricht; wir treten aus der Prosa ordinären Lehrgesprächs und aus der Zwiesprache des Verstandes, wir erholen uns durch den gemeinsamen Genuß eines passenden Verses, wir wecken die Schläfrigen, wir erquicken die Matten, wir legen dem Herzen nahe, was zu schwer wurde in den Verstand zu bringen.“

Hauptsache bleibt, das Lied nicht bloß ins Gedächtnis zu bringen, sondern es ins Herz, ins Leben zu stellen, daß sich Herz und Leben in Sanftmut daran anschließen und es tragen.

Hülfsmitttel: *W. Thilo, Das geistliche Lied in der evangel. Volksschule Deutschlands. Berlin, W. Schultze. *Koch, Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges. 6. Aufl. Stuttgart. 6 Bde. Wangemann, Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes. Treptow. *Sperber, Evangel. Schulliederschatz. 2 Teile. Gütersloh, 1875. Hase, Evangel. Liederkunde. Langensalza, Greßler. *O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. Berlin, Wohlgemuth. O. Schulze, Kurze Geschichte des Kirchenliedes. Berlin, Wohlgemuth. 1876. Leitritz, Beiträge zu einer fruchtbaren Behandlung der evangel. Kirchenlieder. Berlin, Küntzel und Bock. F. Heyne, Gesangbuchstunden. Magdeburg. *Fr. Schultz und R. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangel. Kirche 2c. erläutert. 2. Aufl. Breslau, Dülfer. 1875. *Greiner, Unser Schulliederschatz. Die von unseren Volksschulen vorgeschriebenen Lieder eingehend besprochen und beleuchtet. Zugleich eine Methodik und Geschichte des Kirchenliedes. Stuttgart, Belser. 1875.

## § 31.

### f. Gebete.

1) Mit Gebet wird die Schule begonnen und geschlossen. Der Lehrer als Priester des Hauses betet frei aus dem Herzen, indem er die Angelegenheiten der Schulgemeinde dem Herrn vorträgt, aber auch die Kinder sind durch den Gesang eines Liederverses, durch das gemeinsame Beten des Wochenspruchs und eines kurzen Gebets an der Andacht

thätig beteiligt. Die ganze Andacht sei kurz; längere liturgische Andachten treten nur zu besonderen Zeiten ein.

2) Die Schule hat für ihren Gebrauch eine Reihe kleiner Morgen- und Abendgebete nach kurzer Erklärung vielleicht im Anschluß an biblische Geschichten oder mit direktem Hinweis auf den Schul- und Hausgebrauch den Kindern einzuprägen. Ebenso sind auf Hoffnung, daß vielleicht ins Leben diese Gebete übertragen werden, Tischgebete und andre Gebete ohne Überladung des Gedächtnisses einzuüben.

3) In keinem Zweige des Religionsunterrichts sind die Kinder abhängiger vom Lehrer als in diesem, wo sein inneres Leben ihnen am meisten sich offenbart. Hier gilt: Exempla trahunt. An seiner Innigkeit entzündet sich die Liebe des Kindes, und entfaltet sich in ihm der Geist des Gebets, an seiner Kälte und Unlauterkeit ersterben die zarten Regungen der kindlichen Frömmigkeit wie zarte Blüten im Frühlingsfrost. Ein rechter Lehrer wird darum für sein verantwortungsvolles Amt stets eingedenk bleiben dessen, was Rückert sagt:

„Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich, dein Amt am Kinde recht vertreten."

Daß ein solcher Lehrer die Religion nicht allein auf die Religionsstunde beschränken, sondern auch in den andern Stunden die Kinder aus der irdischen Sphäre hinauf in ein höheres Leben weisen, der Kinder Leben stets in heiliger Zucht regieren wird, versteht sich von selbst; denn die Religion ist nicht Lehre allein, sie ist Leben.

*G. Ulrici, Schulandachten nebst einleitenden Bemerkungen über Zweck und Einrichtung von Schulandachten. Halle, Waisenhaus. *Dr. B. Volz und H. Stier, Lektionarium für tägliche Schulandachten 2c. Berlin, W. Schultze. *O. Zuck, Schulandachten für das ganze Jahr. Magdeburg, Heinrichshofen. 1881.

## § 32.

## II. Der Sprachunterricht.

Teil I, S. 363 ff.

1) Die Sprache ist der symbolische Ausdruck der Vorstellungen und Gedanken und daher Vorbedingung für allen weitern Unterricht. Nach ihrem äußern Material, den Worten und Sätzen, gehört die Sprache zum Formenunterricht. Aber das innere Material, die Vorstellungen und Gedanken, für welche die Worte Zeichen und Träger oder Gefäße sind, stammt aus allen Erkenntnisgebieten und somit zum größten Teile aus den sachunterrichtlichen Fächern, welche die gesamte konkrete Körper- und Geisteswelt umfassen. So empfängt die Sprache ihr inneres Licht von den Sachen und leuchtet wiederum mit ihrem Formenlicht in alle Sachgebiete hinein. Darum steht der Sprachunterricht in der Mitte zwischen den sachunterrichtlichen und formenunterrichtlichen Fächern. Die nächsten Aufgaben des Sprachunterrichts sind: die Kinder sprechen und die Sprache verstehen zu lehren.

„Gebt euern Kindern vor allen Dingen Sprache, denn das Wort weckt den Gedanken!“ (Denzel.) „Das Leben des menschlichen Geistes ist Denken. Gedanken finden allein ihre Existenz in der Sprache. Ohne die Sprache also keine Gedanken, mithin auch kein Denken. Folglich: Denken und Sprechen sind unzertrennbar wie Licht und Leuchten. Die Gedanken, das Geistige, werden versinnlicht im Worte und werden in diesem erst bestimmte, von andern unterschiedene, also erst etwas Wirkliches. Deshalb ist der Gedanke auch in der Sprache sowohl für den eigenen als für einen andern Geist faßbar. Die Sprache bietet aber dem Geiste nicht nur das Kleid, in dem er sich offenbaren kann, sondern umgekehrt, sie ist auch der einzige Weg, der zum Geiste führt; daher auch ihre hohe Bedeutung für allen Unterricht.“ (Wangemann.)

a. Wie lernen die Kinder sprechen? Beim Ursprung der Sprache mußte jeder einzelne sich im wesentlichen die Sprache schaffen. Auch jedes Kind schafft die Sprache für sich und spricht daher, bis es die Sprache der Erwachsenen lernt, seine Sprache. Die Sprache der Erwachsenen lernt es durch öfteres Hören nicht verworrener Wörtermassen, sondern einzelner gut vorgesprochener Wörter und kleiner Sätze über Dinge der Umgebung, für die es Interesse hat, so daß es das Vorgesprochene nachzusprechen sucht. Die weitere Sprachfertigkeit hängt dann mit der Entwickelung des Sprachverständnisses zusammen.

b. Wie lernt das Kind die Sprache verstehen? Anfangs versteht das Kind die Reden nur ihrem ganzen Inhalte nach im allgemeinen (Lob, Drohung 2c.), es sieht dabei dem Sprechenden ins Auge, um daraus die Erklärung des Gesprochenen zu suchen. Einzelne Wörter muß es sehr oft gehört haben, ehe es deren Bedeutung einzeln genommen kennen lernt; es spricht sie oft ohne Verständnis nach, und erst durch die Anschauung wird der gehörte Laut, das Wort, von dem Kinde als Bezeichnung für ein Ding verstanden. Das Kind vollzieht diese Verbindung nach und nach von selbst.

„Man kann also nur dem natürlichen und unwillkürlichen Prozeß in der Kinderseele zu Hülfe kommen, man kann ihm die Nachahmung der Wörter durch isoliertes und deutliches Sprechen, die Auffassung der Dinge durch Vorzeigen und Hindeuten, die Verknüpfung beider durch Anordnung der gleichzeitigen Wahrnehmung veranlassen.“ (Lazarus.)

Nach und nach lernt das Kind auch die Vorstellungswörter (Formwörter 2c.), welche nicht auf Anschauung der leiblichen Sinne beruhen, durch die Beziehungen, welche sie zu den Anschauungswörtern haben, verstehen. Mit der Sprache wachsen aber im Menschen Gedanken, sie kommen ihm durch Tradition von außen, so daß sie anfangs nur aufgefaßte Worte mit noch ganz unklarer Vorstellung sind, allmählich aber wächst der Gedanke bis zur Selbständigkeit heraus, bis er endlich das Sprachliche überwiegt.

„Das gehörte Wort ist gleichsam ein Samenkorn, in die Seele gelegt; die innere Triebkraft der Seele aber durchdringt und befruchtet es mit geistiger Nahrung (mit den vorhandenen bezüglichen Vorstellungen), so daß es selbst zu geistigem Leben erwacht und wächst. Ohne das gehörte Wort würde das Kind in den meisten Fällen die Vorstellung nicht bilden, es würde sich mit dem

Besitz der früheren begnügen; aber das Wort giebt ihm wiederum nicht die Vorstellung, sondern zeigt nur an, daß der Sprechende eine hat, und daß sie also auch vom Kinde gebildet werden kann und soll; aber eben deshalb schafft sich das Kind die thatsächlich anwendbare Vorstellung oder die Bedeutung des Wortes in allmählicher Bildung.“ (Lazarus.)

Die Sprache wirkt auch auf den Geist dadurch, daß durch sie die unendliche Summe vorgedachter Gedanken als Erbe der ganzen Vergangenheit dem Menschen mitgeteilt werden kann, und daß er in der Sprache das Bildungsmittel besitzt, dieselben zu erfassen und zu begreifen; denn durch die Sprache empfangen wir die Fähigkeit, Gedanken, welche wir sonst gar nicht zu denken vermöchten, zu denken; sie ist eine Form und Methode des Denkens, von welcher die Entwickelung und Gestaltung des Gedankens selbst abhängt. Das Verständnis der Sprache ist daher bedingt durch den Reichtum des Wortschatzes, durch die eindringende Kenntnis der Sprachformen, durch die Aufnahme fremder Gedanken, so weit sie sprachlich dargestellt sind, und durch die eigenen Versuche, fremde Gedanken sprachlich zu reproducieren und eigene sprachlich darzustellen. Durch alles dies wird zugleich die Sprech- und Sprachfertigkeit geübt.

*Lazarus, Das Leben der Seele. II. Bd. Berlin, H. Schindler. 1857. Geist und Sprache. *R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig, Klinkhardt. 1879.

2) Für die Schule ergeben sich aus dem Vorigen, damit sie fortsetzt, was die Mutterliebe und das Leben im Kinde angefangen hat, die Aufgaben:

a. Das Kind soll die Sprache verstehen lernen. Das geschieht:

α. durch Unterredungen über Gegenstände aus dem Anschauungs- und Gedankenkreise der Kinder,

β. durch Besprechung von geeigneten Sprachstücken und

γ. durch Betrachtung der verschiedenen Sprachformen.

b. Das Kind soll die Sprache anwenden, eigene und fremde Gedanken richtig aussprechen, richtig lesen, richtig schriftlich darstellen lernen. Das geschieht

α. durch Sprachübungen an Musterstücken des Lesebuchs und beim Anschauungsunterricht,

β. durch Lesen, Memorieren und Aufsagen von musterhaften Sprachstücken,

γ. durch Abschreibeübung,

δ. durch die grammatische Belehrung,

ε. durch schriftliche Arbeiten.

Danach gliedert sich der Sprachunterricht der Schule in folgende Zweige:

A. den Anschauungsunterricht,
B. das Lesen (Lesebuch, Litteratur),
C. das Schreiben,
D. die Grammatik,
E. den Aufsatz (die schriftliche Übung).

§ 33.

## A. Der Anschauungsunterricht.

Teil I, S. 368 ff.

1) Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen! Dieses Princip gilt auch für den Sprachunterricht. Das Haus hat vorgearbeitet, die Eltern, Geschwister und Gespielen haben durch gelegentliche Unterhaltungen über Gegenstände seines Gesichtskreises dem Kinde schon vor seinem Eintritte in die Schule einen Vorrat von Wörtern und Begriffen gegeben. Es hat manche Dinge kennen gelernt und zugleich mit ihnen durch Übung die Sprache, welche es in der Reinheit oder Unreinheit, wie sie in seiner Umgebung gesprochen wird, selber sprechen gelernt hat.

„Die Wirkung der umgebenden Natur im ganzen setzt sich während der Kindheit ununterbrochen fort und fließt in den zartesten Kanälen in das Innere des Kindes ein. Die Stube, das Haus und der Hof sind für das Kind nicht tot: sie bestimmen den Inhalt, die Form, die Färbung, den Umfang seiner ersten Wahrnehmungen und Anschauungen. Es ist für den Geist nicht einerlei, ob der Mensch während der Kinderjahre in der dumpfen Kellerwohnung oder vor der Pforte eines freundlichen Landhauses, ob in der Arbeitsstätte eines Handwerkers, eines Künstlers, eines Gelehrten oder vor der Hütte eines Schiffers unter dem Brausen des Meeres aufwächst.“ Strümpell. Vergl. auch S. 110 A.

Je richtiger in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, desto besser lernt es die Sprache. Die Schule hat daher die Pflicht, a) immer richtig sprechen zu lassen (Aller Unterricht ist Sprachunterricht. „Mir ist der Sprachunterricht, der ohne diese Namen in der Anstalt lebt, der liebste“. Schüren), b. die allgemeine über den Dialekten stehende Schriftsprache zu lehren. Hat das Kind daher bis zum Eintritt in die Schule die Mundart gesprochen, so muß der Lehrer zuerst im Anschlusse an dieselbe das mundartliche Sprechen nach und nach in die allgemeine Schriftsprache hinüberleiten. Das geschieht

1) durch das richtige Sprechen des Lehrers, welches als Vorbild wirkt,

2) durch die Sprechübungen der Kinder, welche an kleine Erzählungen, Gedichte, Gebete, an Gegenstände und Bilder geknüpft werden. Durch diese Gegenstände ist das Hauptmittel alles ersten Sprachunterrichts bezeichnet, nämlich

3) der Anschauungsunterricht. Dieser giebt dem Kinde sowohl Sachkenntnis als auch die Sprache; denn er dient nicht nur

der Entwickelung der Sprachfertigkeit, sondern auch dem Sprachverständnis, indem das Kind das Wort als Zeichen für die Sache, die es kennen gelernt hat, begreifen lernt, so daß nach und nach die Worte und Sätze der Sprache nicht bloße Schälle, sondern inhaltsreiche Begriffe und verständige Urteile über Dinge, Verhältnisse ꝛc. für das Kind werden. In dem Anschauungsunterrichte gewinnt daher das Kind an den Dingen und mit der Kenntnis der Dinge die Sprache und in ihr die Fähigkeit, sich weiter in die Erkenntnis der Dinge hineinzuarbeiten.

Wenn der Unterricht in allen Zweigen von der Anschauung ausgeht, weil eine wirkliche Kenntnis der Unterrichtsobjekte ohne dieselbe nicht möglich ist (das Gesetz der Anschaulichkeit ist Princip), so muß der Sprachunterricht, welcher in der Sprache zugleich das notwendige Mittel für allen Unterricht bereiten muß, um so mehr von der Anschauung ausgehen, weil das Wort, der Satz, dem die rechte grundlegende Anschauung fehlt, durch seine Leere an wirklichem Inhalt nicht allein auf sprachlichem Gebiete, sondern auch auf allen anderen Unterrichtsgebieten Schaden anrichtet, zur hohlen Phrase verleitet („Denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Göthe) und das rechte Erkennen hindert. Weil aber der Sprachunterricht für alle Unterrichtsgebiete, die auf wirklicher Anschauung beruhende Sprache als Mittel für den Unterricht zu schaffen hat, so erkennt der sprachliche Anschauungsunterricht zwar an, a. daß jeder Unterrichtszweig, indem er selber stets auf die Anschauung zurückgeht, auch sich die Sprache bildet, seine Sprache mit besonderem, an der Anschauung gewonnenem Inhalte erfüllt, aber er weiß auch, b. daß er als vereinigter Sach- und Sprachunterricht, da die einzelnen Unterrichtszweige erst nach und nach in der Schule mehr selbständig auseinandertreten, für sie vorbereitend die Sprache zu schaffen hat, und daß er deshalb mit den Gegenständen, die er in seinen Kreis zieht, in alle Unterrichtsgebiete hineingreifen muß. Er muß dies schon im Interesse der Sprachbildung thun, um diese nicht einseitig bleiben zu lassen. Er befolgt darum die beiden Gesetze:

α. Jeder neue Fortschritt in der Kenntnis der andern Wissensgebiete bezeichnet auch einen Fortschritt in der sprachlichen Bildung, darum muß aller Unterricht zugleich Sprachunterricht sein, d. h. nicht nur, er muß in richtiger Sprache erteilt werden, sondern auch, er muß die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis üben; denn mit dem Verständnis der Sache wächst die Klarheit der Sprache, mit der Kenntnis der Sachen wächst der Reichtum an sachgemäßen Ausdrücken, die Sprache wird reicher, und endlich wird durch das Interesse an der Sache die Sprache kräftig und maßvoll.

β. Jeder neue Fortschritt in der sprachlichen Bildung ermöglicht und bereitet einen weiteren Fortschritt in der Kenntnis andrer Wissensgebiete vor, darum ist aller Sprachunterricht zugleich Sachunterricht.

C. Richter: „Derselbe (der Anschauungsunterricht) hat seiner Natur und seinem Wesen nach die Bildung der bereits vom Kinde erlangten Anschauungen zum Zwecke. Indem er dieselben verdeutlicht, berichtigt und ergänzt, gruppiert und zusammenfaßt, den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes also klärt, vervollständigt und ordnet, liefert er der Einbildungskraft des Kindes sowohl, wie seinem ganzen Denken ein reiches, mit Bewußtsein beherrschtes Material zu weiterer Verwertung. Die zu betrachtenden Gegenstände müssen wertvolle, der Betrachtung wirklich würdige sein und erhalten ihre Anordnung mit Rücksicht auf den Wechsel der Jahreszeiten nach dem gegenseitigen Verhältnisse der Anschauung, die sie repräsentieren. Die mit dem Anschauungsunterrichte in engster Verbindung stehenden Zweige der Sinnen-, Real-, Sprach- und sittlich-religiösen Bildung sind ihm ein- und untergeordnet. Die Bildung der Sinne wird durch die Auffassung der der Betrachtung vorliegenden Gegenstände erzielt, und da durch die bereicherten Anschauungen auch die sie bezeichnenden Wörter einen bedeutsamern Inhalt erhalten, und jene Betrachtungen immer in Form einer Unterredung stattfinden, bei welcher die Kinder ihre Gedanken sprachrichtig ausdrücken müssen, also im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache geübt werden, so erhält dadurch zugleich die Sprachbildung eine wesentliche Förderung. Mit der genauern Auffassung der Dinge und Beziehungen zu einander wird ferner die (reale) Kenntnis derselben erweitert, und durch Benutzung der sich darbietenden sittlichen und religiösen Momente endlich, welche Gelegenheit zur Einwebung und Einflechtung poetischer Stoffe bieten, ist auch der Gemütsbildung ihr Recht gewahrt.“ — Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidmann. S. 88 ff. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 89—135.

2) Die Aufgabe des Anschauungsunterrichts ist demnach eine doppelte:

a. Er hat die vorhandenen Anschauungen zu reinigen und dadurch zugleich den bereits erworbenen Sprachbesitz zu klären und zu befestigen.

Der Gedankenkreis, welcher vor dem Beginne des planmäßigen Unterrichts in dem Geiste des Kindes aus Erfahrung und Umgang entsteht, ist nicht ohne erhebliche Mängel. Die Vorstellungen sind ungeordnet und unklar, unvollständig und schief, da sie nicht auf klaren, vollständigen und richtigen Anschauungen beruhen, und demgemäß ist auch die Sprache, abgesehen von Unreinheit, Ungelenkigkeit 2c., inhaltsarm, schief und unklar. Alles gleicht dem ungeordneten Baumaterial und muß erst zum Fundament verarbeitet werden, das geeignet ist, das Gebäude der Bildung zu tragen. Der erste Unterricht hat daher die Gesamtanschauungen zu zerlegen, die einzelnen Anschauungen klar und vollständig zu bieten, an ihnen zugleich den angemessenen sprachlichen Ausdruck zu geben, so daß dieser mit lebenskräftigem Inhalt erfüllt ist.

b. Er hat den Anschauungskreis zu erweitern und dadurch zugleich den erworbenen Sprachschatz zu vermehren und die Sprachkraft zu stärken.

Der Kreis, innerhalb dessen das Kind sich bewegt hat, ist klein, es hat noch wenig angeschaut, besitzt darum wenig Vorstellungen, und auch sein Sprachvorrat ist darum gering. Sein Anschauungskreis muß also erweitert werden; damit vergrößert sich auch sein Sprachvorrat. Beides geht Hand in Hand. Indem dabei zugleich complicierte Sachen und Verhältnisse zur Betrachtung geboten werden, und dafür der sprachliche Ausdruck gefunden und geübt wird,

stärkt sich des Kindes Sprachkraft. Ferner wird dadurch die gesamte Geisteskraft entwickelt. „Ferner werden durch die Bildung der sinnlichen Anschauung die meisten der Operationen an leicht faßlichem Stoff geübt, welche später an abstrakt schwierigeren Gegenständen zum Zwecke der intellektuellen Bildung in ähnlicher Weise, wenn auch mit einigen Modifikationen und in verschiedenartigen Kombinationen vorgenommen werden müssen. Scharfe und sichere Auffassung eines gegebenen Mannigfaltigen, Zergliederung desselben in seine Bestandteile, genaue Vergleichung mit Ähnlichem lassen sich schon früh an sinnlichen Gegenständen erlernen und durch vielfache Übungen so zur Gewohnheit, ja zum Bedürfnis machen, daß dadurch späteren Hindernissen des Unterrichts vorgebeugt, eine Neigung zu geistiger Selbstthätigkeit und Bestimmtheit des Denkens geweckt oder doch gefördert werden kann, die von der entschiedensten Wichtigkeit für die Erreichung des Erziehungszweckes ist. Endlich giebt die Bildung der Anschauung Gelegenheit, einen richtigen und gewandten Gebrauch der Sprache und die nötige Erweiterung der Kenntnis der Wörter und ihrer Bedeutungen herbeizuführen. — So lange die Sprache fehlt, fehlt auch jede sichere Kontrolle dessen, was wirklich aufgefaßt ist, und deshalb die Sicherheit des Erfolges überhaupt. Sobald sie sich auszubilden anfängt, besitzt dagegen das Kind schon feste Vorstellungen äußerer Gegenstände, und es ist uns in den Wörtern das Mittel gegeben, sie reproducieren zu lassen, die Aufmerksamkeit bei ihnen festzuhalten, sie auf andre beziehen und mit ihnen verbinden oder von diesen trennen und in ihre einzelnen Teile zerlegen zu lassen. Erst dadurch wird es möglich, den Anschauungsproceß zu unterstützen, zu leiten und mit einiger Sicherheit zu kontrollieren. Dem Kinde muß deshalb beim Anschauungsunterrichte teils vorgesprochen, teils muß es selbst zum Sprechen veranlaßt werden, so daß durch ihn zugleich ausgedehntere Kenntnis, sicheres Verständnis der Wörter und gewandter und richtiger Gebrauch der Sprache vermittelt werden: der Anschauungsunterricht ist zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache.“ (Waitz.) Zugleich wird, da die Deutlichkeit und Bestimmtheit des Denkens von der Bestimmtheit und Unterschiedenheit der grammatischen Formen abhängt, durch ordnende Einpflanzung der grammatisch gebildeten Sprache das Denken gebildet und der eigenen Gedankenentwickelung Raum und Ausdruck geschafft.

3) Auswahl der Gegenstände. Als Gegenstände des Anschauungsunterrichts bieten sich dar die Gegenstände im Zimmer, der menschliche Körper, die Nahrungsmittel, die Kleidung, die Wohnung, die Umgebung des Hauses, die Stadt oder das Dorf, die Umgebung des Wohnorts, Tiere, Pflanzen, Steine, die Erscheinungen am Himmel und auf der Erde, welche in das Gebiet der kindlichen Anschauung fallen. Indem dabei nicht nur die gleichzeitig an den Dingen wahrzunehmenden Merkmale, sondern auch die nach einander eintretenden unterschieden werden, findet man Anknüpfungspunkte für den weitergehenden Unterricht in Naturgeschichte, Geographie und Geschichte. Auch die Muttersprache selber wird anschaulich betrachtet; die Sätze werden in Wörter, die Wörter in Silben und die Silben in Laute zerlegt, so daß dadurch dem Lesen vorgearbeitet wird. Vorangehen müssen die dem Kinde ihren Hauptzügen nach bereits bekannten körperlichen Dinge, mit denen das Kind am meisten umgeht, und von denen es sich am

stärksten angezogen findet. Das Kind wird dadurch in seiner Umgebung orientiert; es geht teils einen analytischen Weg, indem es das nur oberflächlich Bekannte in seine Elemente zergliedert und dadurch genauer kennen lernt, teils einen synthetischen, indem es das Detail der einzelnen Gegenstände gruppenweise zusammenfassen und diese selbst wieder in größere Gruppen vereinigen lernt. Naturgegenstände haben vor Kunstprodukten, körperliche Gegenstände vor Bildern den Vorzug. Vergl. oben S. 161, 173 u. 174 ff.

Waitz: „Kunstprodukte sind — abgesehen von den eigentlichen Werken der Kunst, die erst im reiferen Alter verständlich werden — im allgemeinen minder lehrreich als Naturgegenstände. Sie nehmen nicht leicht ein selbständiges ästhetisches, ethisches oder intellektuelles Interesse in Anspruch, ihre Formen sind großenteils zufällig und willkürlich, sie besitzen kein eigenes Leben, sind mit Naturgegenständen verglichen ohne Ausnahme äußerst roh gearbeitet und zeigen deshalb gewöhnlich eine große Anzahl von Mängeln, die sich entweder das Kind zu übersehen gewöhnt oder mit einprägt. Beides ist ein Übelstand. Endlich artet der Anschauungsunterricht, der sich an Kunstprodukte hält, leicht aus in eine Belehrung über deren Verfertigung, Gebrauch und Eigenschaften, in eine Belehrung über ein gemeinnütziges Allerlei, die zwar in der Volksschule schwer entbehrlich, aber principlos und ohne erziehende Kraft ist. — Es ist von tüchtigen Schulmännern mehrfach die Klage erhoben worden, daß man die Kinder durch die neuerdings üblich gewordenen Denk- und Sprechübungen häufig zu flachen, vorlauten Schwätzern mache. Der Grund dieser Erscheinung ist wohl vorzüglich darin zu suchen, daß man statt des nötigen Anschauungsunterrichts unter demselben oder anderem Namen vielmehr Belehrungen über eine Menge menschlicher Thätigkeiten, deren Produkte und Zwecke, oder über Lebensverhältnisse gab, die vom Kinde nur oberflächlich und kaum nach ihren allgemeinsten Umrissen verstanden werden konnten. Es waren gerade die planlosen Belehrungen über Gemeinnütziges, die, mit einer gewissen Sprachfertigkeit verbunden, jenen Übelstand hervorbrachten." — Bilder können nie die Sache ersetzen, deren Körperlichkeit, Gestalt, Größe, Farbe &c. man betasten, messen und sehen kann. Auch zeigen die Bilder, wie Lessing im „Laokoon" sagt, uns den Gegenstand nur in einer unveränderlichen Ansicht, verkörpern nur einen einzigen fruchtbaren Augenblick, stellen nur stehende Handlungen der immer veränderlichen Natur dar, so daß die angedeuteten Bewegungen, Äußerungen und Handlungen hinzugedacht werden müssen. Die Vorstellungsarmut, die dürftige Sprachfertigkeit, der Verstand und die Phantasie kleiner Kinder sind daher schwer imstande, das Bild geistig zu beleben. Doch sind Bilder nicht ganz zu entbehren.

4) Anordnung des Lehrstoffes. Der Lehrgang soll mehr nach dem Leben als nach dem Systeme riechen. (Vergl. Teil I, S. 368.)

Riecke: „Wir Erwachsenen systematisieren ums Leben gern und glauben, alles erreicht zu haben, wenn wir unsere Erkenntnisse in ein System gebracht haben. Wir thun daran auch ohne Zweifel recht. Die Herrschaft unseres Geistes über die sichtbare Welt beruht hauptsächlich darin, ihre Erzeugnisse und Erscheinungen in ein System zu bringen. Allein kindlich ist das nicht. Die Natur und das Leben systematisieren nicht. Das Kind gleicht noch dem

Schmetterling, der im Blumengarten nicht zuerst die weißen, dann die gelben, dann die blauen Blumen u. s. f. aufsucht, sondern, wie's kommt, von einer Blume zur andern fliegt und doch zuletzt von allen Blumen des Gartens das, was seiner Natur zusagt, genossen hat. Diese Schmetterlingsnatur wollen wir dem Kinde nicht nehmen, wie überhaupt nichts, was zu seiner Natur gehört, sondern wir wollen sie nur benutzen und leiten. Allerdings ist es nötig, um dem Gedächtnisse und der Einbildungskraft des Kindes einen Anhalt zu geben, die Vorstellungen in einen gewissen Zusammenhang zu bringen. Allein das einzige natürliche System (wenn man es so nennen will) besteht für das Kind darin, daß man seine Kenntnisse und Übungen in denjenigen Zusammenhang bringt, welchen die Natur und das Leben — nicht unser Verstand nach seinen Kategorieen — gegeben hat. Darum würde ich den Stoff des Anschauungsunterrichts statt zu systematisieren — gruppieren. Die Natur ordnet nach Gruppen, nicht nach dem Systeme."

Die Aufeinanderfolge der einzelnen Gegenstände wird durch das Naturjahr bestimmt und schreitet am besten, wie dies Dr. Jütting und Weber (Lehrbuch für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Leipzig, Siegismund und Volkening, 1878) thun, in concentrischen Kreisen fort (Schule und Elternhaus, Wohnort, die Heimat).

„In diesen Rahmen läßt sich alles fassen, was die Natur giebt, ohne mit dem Leben in der Natur in einen zeitweisen Widerspruch treten zu müssen. Und da die Natur auch des Menschen Thun und Lassen an dem gleichen Sonnenfaden von Tag und Nacht, Wärme und Kälte, Sommer und Winter regiert, so fügt sich auch das menschliche Leben mit seinen Freuden und Leiden, mit seinen Arbeiten und Ruhen 2c. sehr gut in diese Naturgruppierung. Die weitere Einteilung jeder Jahreszeit enthält als Anhaltspunkte das, was in der Natur am Himmel und auf Erden, bei letzterer in der Höhe und in der Tiefe, in Wald und Feld, und was von den Menschen geschieht." (Riecke.) Auch an den Stoff der Fibel kann der Anschauungsunterricht sich anschließen, wie er überhaupt mit dem fortschreitenden Lese- und Schreibunterrichte sich in steter Verbindung zu erhalten hat.

5) Das Unterrichtsverfahren. Der Anschauungsunterricht erfordert eine sorgfältige, meist schriftliche Vorbereitung. Jeder Unterrichtsstunde liegt eine klare Disposition des Stoffes zu Grunde, in welche nicht nur die einzelnen Gegenstände und deren Teile, sondern auch die zu entwickelnden Sätze, die eingestreuten Gedichte oder Liedchen aufgenommen sind.

a. Der beschreibende Anschauungsunterricht, welcher die räumlichen Dinge betrachtet, geht voran, immer aber schließt sich an seine Gegenstände eng der erzählende Anschauungsunterricht an, welcher das in der Zeit Geschehene zum Gegenstande hat, damit die Gegenstände des ersteren durch die Mittel des zweiten (Geschichten, Fabeln, Märchen, Gedichte) belebt und dadurch nicht nur die äußeren, sondern auch die inneren Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes teils zum Ausdruck gebracht, teils geklärt, teils erweitert werden. Er bietet so dem Kinde die Grundelemente des Denkens und bildet zugleich dessen Sprache.

b. Der Gegenstand wird in natura vorgezeigt, oder es wird, wenn er nicht zu haben ist, die Anschauung durch Modelle und Abbildungen oder durch Zeichnung an der Wandtafel vermittelt. Die Zeichnung kann von den Kindern nachgebildet werden.

c. Die Kinder werden zunächst angeleitet, den vorgezeigten, der ganzen Klasse sichtbaren Gegenstand aufmerksam und nach dem vorher erwähnten Plane zu betrachten. Gegenstände vorzeigen, auf ihre Teile hindeuten, sprechen und nachsprechen lassen in kurzen richtig gebildeten Sätzen wird demnach den Anfang machen.

Je mehr der Merkmale sich darbieten, desto inhaltsvoller wird die Anschauung, desto reger das Interesse, desto fester die Einprägung. Dabei ist zu beachten: „Die Auffassung der Gestalten beginnt beim Kinde nicht vom Umfange derselben mit dem Umlaufen ihrer Grenzen, sondern von besonders auffallenden Einzelheiten und daher häufig im Innern der Figur. Von der Umgebung dieser einzelnen Stellen geht eine mehr oder weniger erhebliche Störung dieser Wahrnehmung aus, da sie eine entsprechende Summe von gleichzeitigen oder weniger intensiven Nebeneindrücken auf das Auge hervorbringt. Nach und nach gelingt die Zusammenfassung dieser Umgebung mit den hervorstechenden Punkten besser, und es wird endlich durch das Umlaufen der Grenzen und dessen Wechsel mit dem zusammenfassenden Schein die Wahrnehmung der abgeschlossenen Gestalt vollendet. Bis hierher läßt sich der Ausbildung der Anschauung nicht durch künstliche Mittel nachhelfen, indessen ist der letztere Umstand für die spätere Nachhülfe von Wichtigkeit, weil alle Gestaltenvorstellungen sich auf demselben Wege ausbilden, nämlich vermittelst eines vielfachen Wechsels von Gesamtsehen und Grenzensehen. Kenntnis der Gestalten beruht auf einer kombinatorischen Arbeit, obwohl nicht in der Weise, daß die zu kombinierenden Elemente ursprünglich in deutlicher Absonderung gegeben wären, sondern so daß sie sich selbst erst allmählich aus verworrenen Gesamteindrücken mehr und mehr ausscheiden." (Waitz.)

d. Sind die einzelnen Gegenstände und ihre Teile hauptsächlich nach ihren Größen-, Lagen- und Gestaltenverhältnissen deutlich aus einander getreten, vielseitig auf einander bezogen und durchsprochen worden, so läßt sich daran zur Vorbereitung des erzählenden Anschauungsunterrichts eine Reihe von Aufgaben knüpfen, die das Kind mit den gewonnenen Mitteln unter Leitung des Lehrers löst. Beschreibungen von Gegenständen, Vergleichungen ähnlicher, Erzählungen des Verlaufs sinnlicher Ereignisse, Messungen rc. gehören hierher. Der Lehrer hat sich dabei auf die nötigsten Andeutungen zu beschränken, hat immer zu fragen und darf nie zu weit forthelfen, um nicht dem Kinde das eigene Suchen zu ersparen. Es werden dabei zuerst vom Kinde nur die Resultate der Betrachtung, welche stets in vollständigen Sätzen ausgesprochen werden, aneinandergereiht, dann werden freiere Reproduktionen desselben mit Hinzufügung dessen, was von dem betreffenden Gegenstande von ihm selbst bemerkt worden sein mag, verlangt. Jedem solchen Versuche des Kindes geht, wenn er der erste in seiner Art ist, eine kurze Erklärung über das dabei vorkommende Neue und eine sich unmittelbar daran anschließende Einübung desselben voraus. Auf diese Weise wird der Anschauungsunterricht zum Sprachunterrichte.

e. Die Unterredungen dürfen sich nicht auf das einfache Aussprechen des mit dem Auge Wahrgenommenen beschränken, darum hat die Betrachtung, damit sie eine sinnige, gemütbildende wird, im erzählenden Anschauungsunterricht sich auch der Handlung zuzuwenden und die beschreibenden Stoffe mit dem Thatleben des Kindes in Beziehung zu setzen. Sie legt sie dadurch dem jugendlichen Gemüte nahe und entspricht der poetischen Auffassung des Kindes, das die leblosen Dinge personificiert und im ganzen Naturleben den Ausdruck einer alles durchdringenden göttlichen Vernunft ahnt. Darum verwebt der Lehrer an passender Stelle geeignete Gedichte, Fabeln, Erzählungen, Sprüche und leichte Rätsel, welche den nüchternen trockenen Unterricht interessant machen und beleben, in die Unterredung, so daß diese Stücke in Prosa und Poesie sich unmittelbar an die behandelten Stoffe des beschreibenden Teils anschließen.

So kann man z. B. an die Besprechung des Baumes das Gedicht „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt 2c." (Fr. Rückert) u. s. w. anschließen. Dadurch wird ein- und derselbe Stoff für die Verstandes- wie für die Gemüts- und Willensbildung fruchtbar gemacht, und es ist darauf zu achten, daß unter den zur Verfügung (z. B. im Lesebuch) stehenden Erzählungen und Gedichten gerade diejenigen ausgewählt werden, welche nach Form und Inhalt der subjektiven Kraft entsprechen, so daß wie bei den beschreibenden Darstellungen eine Steigerung eintritt in sachlicher sowohl als in sprachlicher Hinsicht.

f. Die ausgewählten Gedichte werden vom Lehrer ausdrucksvoll vorgesprochen (des Lehrers Mund ist für die Schüler die erste Quelle aller Sprachbildung), ihrem wesentlichen Inhalte nach abgefragt, nach Wort und Sache kurz und unter steter Bezugnahme auf den besprochenen Gegenstand erklärt, durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, bei Geübteren zum Memorieren aufgegeben und, wenn sie singbar sind, gesungen. Erzählungen werden nach dem Vorerzählen den Hauptgedanken nach abgefragt, dann abschnittweise nacherzählt. Am Schlusse der Stunde, beziehentlich der ganzen Besprechung eines Gegenstandes findet eine Wiederholung statt. Immer wird Auge, Ohr und Mund der Kinder in strenge Zucht genommen; denn diese Zucht ist die Vorbereitung der Geschmacksbildung.

Vergl. Vorzeigen S. 173, Vorsprechen S. 175, Erzählen S. 176.

g. Auch die Hand wird früh in Anspruch genommen. Es werden die Figuren, welche der Lehrer an die Tafel gezeichnet hat, nachgemalt, und es wird dadurch das Zeichnen vorbereitet. Es werden Linien nach den verschiedenen Richtungen auf der Schiefertafel gezogen. Das bereitet das Schreiben vor. Bei Besprechung der Zahl der Dinge arbeitet man dem Rechnen vor. Das Lesen wird nicht nur vorbereitet, sondern wird auch gleich wieder in Anspruch genommen 2c. Kurz der Elementarunterricht vereinigt alle Wissensdinge noch in einem Bette.

„Es wird angeschaut, gesprochen und auswendig gelernt, erzählt, gemessen, gezeichnet und gesungen. Es wird also Hand und Auge, Ohr und Stimme, Sprache und Einbildungskraft, Gedächtnis und Denkkraft, Gemüt und Wille

naturgemäß und gemeinsam geübt. — Der Lehrer muß den Kindern, wenn es sich um Sprechen handelt, vorsprechen, wenn man singt, vorsingen, wenn gezeichnet wird, vorzeichnen, wenn memoriert werden soll, vorrecitieren; denn durch das Vormachen erst wird das Kind zum Nachahmen angeregt und befähigt. Das Vorzeigen und Auffordern thut's noch nicht. Und ist das Kind einmal zum Nachahmen gereizt und zum Gefühl seiner Kraft gebracht, so kommt das Selbstmachen von selbst." (Riecke.)

h. Sobald durch den Anschauungsunterricht die Intelligenz und die Sprachkraft des Schülers so weit entwickelt, bereichert und geklärt worden sind, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Formen verstehen und richtig handhaben kann, tritt der Sprachunterricht in seine einzelnen Zweige auseinander, welche ihre innere Einheit darin haben, daß Sprachübung und Sprachbelehrung immer Hand in Hand gehen. Der Anschauungsunterricht als Princip bleibt aber durch die ganze Schulzeit, so daß immer von der Anschauung ausgegangen wird nicht nur bei ganzen Unterrichtsfächern, sondern auch bei jedem einzelnen Gegenstande.

Hülfsmittel: Armstorff, Der Anschauungsunterricht. Langensalza. Beyer. *Ballien, Zwölf Fabeln von W. Hey. Für die Unterstufe behandelt. Brandenburg 1865. *Beust, Der Anschauungsunterricht. Zürich, Verlags-Magazin. *Böse, Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872. *Diesterweg, Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. 4. Aufl. Bielefeld 1845. Fuhr und Ortmann, Der Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Dillenburg, C. Seel. 1873. Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen. 2. Aufl. Berlin, Reimer. 1834. Haesters, Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht. Essen. *Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Altona. Hammerich. 4. Aufl. 1867. *Heinemann, Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. Braunschweig, Wreden. 1879. Jäger, Der Anschauungsunterricht in den zwei ersten Schuljahren. Stuttgart, Belser. 1864. *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 3. Aufl. Gotha, Thienemann. 1873. *Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig, Klinkhardt. Knauß, Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesamten Schulunterricht begründet. Stuttgart, Liesching. 3. Aufl. 1861. *C. Richter, Der Anschauungsunterricht in Elementarklassen. Leipzig, Brandstetter. Rüegg, Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Bern, Dalp. 1872. Sandmeier, Methodisch-praktische Anleitung 2c. Aarau, Sauerländer. 1850. Schlotterbeck, Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau 1860. *K. Schubert, Materialien für den Anschauungsunterricht auf der Unterstufe. 4. Aufl. Wien, Gräser. 1879. Sträßle, Der Anschauungsunterricht für katholische Volksschulen. Hall, Nitzschke. 1857. *Strübing, Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Berlin, Winkelmann. 2. Aufl, 1867. *Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin, A. Öhmigke. 1869. *Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. Dresden, Meinhold und Söhne. 1874. Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungs-

unterrichts. Altona. Hammerich. *Jütting und Weber, Lehrbuch für den Anschauungsunterricht. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1875. *Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von L. Heinemann neu gezeichnet von A. Toller. Braunschweig, F. Wreden. *Sechs Bilder von Strübing. Berlin, Winkelmann. *Leutemann, Fünfzehn Tierbilder. Leipzig, Wachsmuth. Schreibersche Bilder. Eßlingen. Lindemann, 36 Tafeln. Kiel 1864. Modelle aus Papiermaché von Th. Escher in Sonneberg. *F. Fröhlich, Bilder für den ersten Anschauungsunterricht und zur Grundlage für den naturkundlichen Unterricht. 16 Tierbilder. München, R. Oldenbourg. 1876. *W. Pfeiffer, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen fünfzig Fabeln. Mit erläuterndem Text herausgegeben von Dr. C. Kehr. Gotha, Perthes. *Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen, Teil I., S. 380 ff. Kritische Geschichte des Anschauungsunterrichts. — *Dr. Vogel, Methodik des gesamten deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh, Bertelsmann. 1874. *Dr. Vogel, Gegen den Bilderkultus. Gütersloh 1875. Schweizerisches Bilderwerk für den Anschauungsunterricht. Bern, Antenen.

§ 34.

## B. Das Lesen (Lesebuch, Litteratur).

Vergl. Teil I, S. 363 ff. Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Teil I. S. 314 ff. Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. 3. Aufl. Gotha, Thienemann. 1875.

1) Nur auf der untersten Stufe der Kultur konnte das Lesen und Schreiben entbehrt werden. Sobald ein Volk aufhört, dem Augenblicke zu leben, trachtet es danach, seine Gedanken und Erfahrungen in bestimmten Formen mit bekannter Bedeutung zu befestigen, zu schreiben, und dann die so verkörperten Gedanken andrer wieder zu enthüllen, zu lesen. Wer liest, der faßt zusammen, sammelt (legere, colligere), was Schreibende geschrieben haben, und nimmt ihre Gedanken in sich auf. Wer daher nicht lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzbarsten Kenntnissen und edelsten Genüssen verschlossen, der ist zu manchen Geschäften unbrauchbar und vielen Verlegenheiten und Nachteilen ausgesetzt. Daraus ergiebt sich der Wert des Lesens als des Hauptmittels zur Selbstbildung und als notwendiger Fertigkeit für das Leben; damit ist auch die Wichtigkeit des Lesenlehrens und das Recht des Leseunterrichts in der Schule nachgewiesen. Lesen und Schreiben stehen aber im Zusammenhange; denn das Lesen ist nur die Folge vom Schreiben, so daß beide meist auf der ersten Stufe verbunden gelehrt werden (Schreiblesemethode).

(Vergl. Palmer, Ev. Päd., S. 427, wo die deutsche Bibel als Grund für die Notwendigkeit des Lesens angeführt wird.)

2) Der Zweck und das Ziel des Leseunterrichts in der Schule ist, daß der Schüler nicht nur alles fertig lesen könne, sondern auch ver-

stehe, was er liest, und es in Ton und Ausdruck so ausspreche, als wären die in der Schriftsprache dargestellten Gedanken und Gefühle seine eigenen, so daß durch das Lesen dieselben auch in dem Zuhörer erregt werden. Zu dieser Fertigkeit führt ein langer Weg durch die Stufen des elementarischen oder lautrichtigen, des logischen oder verständigen, des ästhetischen oder schönen Lesens, welches die Frucht einer reichen und gründlichen Gesamtbildung ist.

3) Dem ersten Leseunterrichte geht nicht nur der Anschauungsunterricht voraus und begleitet denselben, sondern es bereiten auch besondere Vorübungen denselben vor. Diese Vorübungen sind:

a. Hör- und Sprechübungen, um das Kind an genaues Hören und Sprechen zu gewöhnen, welchem Zwecke auch der Anschauungsunterricht dient. Der Lehrer spricht Wörter recht langsam und deutlich vor, damit die Kinder die Laute heraushören und dann lautrein nachsprechen. Mit dem Zerlegen des Wortes in seine Laute (Analysieren) verbindet sich das Zusammensetzen der Laute zum Worte (Synthesieren). Deutliches Vorsprechen des Lehrers und lautreines Nachsprechen der Schüler ist die Hauptsache; denn die Kinder sollen von vornherein an die Beachtung jedes Lautes gewöhnt werden. Besonders von der Elementarklasse gilt: „Gute Sprache, gute Schule, schlechte Sprache, schlechte Schule." Damit verbinden sich:

b. Übungen der Hand und des Auges als Vorübungen für das Schreiben. Auch diesem hat der Anschauungsunterricht vorzuarbeiten. In ihm müssen die Kinder die Ausdrücke: oben, unten, rechts, links, senkrecht, wagerecht, rechts oben, rechts unten, links oben, links unten, schief, gerade, krumm, dick, dünn gelernt haben. Alsdann zeichnen sie auf ihre Schiefertafeln a. gerade Linien, senkrechte (dicke und dünne), schiefe (dicke von oben nach unten, dünne von unten nach oben), wagerechte (dicke und dünne); b. gebogene Linien (nach links gebogene, nach rechts, nach unten, nach oben gebogene). Alles wird an der Schultafel vorgemacht, so daß es vor den Augen der Schüler entsteht.

Zu den Vorübungen gehören auch die Belehrungen und Übungen in der rechten Haltung des Körpers, des Armes, der Hand und des Griffels (der Feder), worauf beim Schreiben sowohl im Interesse der Gesundheit des Kindes als auch zur Erzielung guter Erfolge im Unterrichte vom Anfang an zu halten ist. Für das Lesenlehren ist für den Lehrer tüchtige Bekanntschaft mit der Lautlehre notwendig. Er muß die Laute nicht bloß richtig und deutlich hervorbringen, sondern auch ihre Hervorbringung durch die Sprachorgane beschreiben und nach ihrer Entstehung und Qualität gruppieren können.

4) Das Lesen und Schreiben kann auf mehrfache Weise gelehrt werden. Eine gute Methode ist aber nur die, welche den ersten Leseunterricht zu einem Entwickelungsmittel der Denkkraft des Kindes macht. Dies ist beim Buchstabieren nicht der Fall, es ist durchaus mechanisch und erschwert das Lesenlernen, da es nicht leicht ist, aus dem Buchstabennamen dessen Laut zu erkennen. Der Unterricht im Lesen muß anregend, entwickelnd und erziehend auf den jugendlichen Geist einwirken. Er soll

die Sprachorgane üben und die Sprache selbst fördern, die Aufmerksamkeit erregen und leiten, die Anschauung bereichern, zum Vergleichen und Unterscheiden veranlassen und die Verstandesthätigkeit unterhalten. Gewöhnlich werden jetzt Lesen und Schreiben zu gleicher Zeit gelernt, so daß sie beide ein Unterrichtsfach bilden, das Schreiblesen; sie treten erst auseinander, wenn die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wörtern und einfachen Sätzen verbinden gelernt haben. Dann müssen die Kinder in der Bildung von schönen Formen der Buchstaben geübt werden, der Fortschritt aber in diesen Übungen muß andern Rücksichten folgen als der im Lese- und Sprachunterrichte, so daß dann die Abzweigung des Schreibens als eines besonderen Lehrfachs erforderlich ist. Dadurch verändert sich auch die Stellung des Lesens im Unterrichtsganzen. Sobald nämlich der Schüler mechanisch lesen gelernt, d. h. die Sicherheit im Lesen erlangt hat, welche ihm gestattet, seine Aufmerksamkeit dem Inhalte des Gelesenen zuzuwenden, wird derjenige Gedankenstoff, der in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden soll, ihm nicht mehr ausschließlich durch die Erzählung des Lehrers, sondern auch durch das Lesebuch dargeboten. Logisches und ästhetisches Lesen lassen sich nicht von dem Verständnisse des Inhalts trennen und sind daher nicht nur Sache der Übung, nicht als technische Fertigkeit, sondern vorherrschend als Resultat zunehmender Erkenntnisfähigkeit anzusehen.

5) Die Schreiblesemethode gewährt folgende Vorteile:

a. Die Kinder lernen zuerst nur ein Alphabet, das der deutschen Schreibschrift, schreiten so schneller vorwärts, während das gleichzeitige Lernen zweier Alphabete, des geschriebenen und gedruckten, aufhält.

b. Durch die Verbindung von Schreiben und Lesen wird der Unterricht vereinfacht, die Thätigkeit der Kinder concentriert, sowie das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler geweckt; auch werden durch den Wechsel von Schreiben und Lesen die Übungen mannigfaltiger und der Beweglichkeit der kindlichen Natur entsprechender.

c. Die Kinder haben für alle Schreibübungen eine gleichmäßig gute Vorschrift.

d. Die Kinder sind imstande, sich von Anfang an still in der Schule oder im Hause zu beschäftigen, ohne Beihülfe zu bedürfen.

e. Die Rechtschreibung wird gefördert, indem sich nach und nach durch das gleichzeitige Lesen und Schreiben viele Wortbilder einprägen.

f. Es können mit dieser Methode öftere Übungen im Lautieren, Analysieren und Synthesieren verbunden werden.

Hülfsmittel: Fibeln von Theel, Giesemann, Schierhorn, Fix, Kaiser, Haesters, Gittermann, Lüben, Dietlein, Dr. W. Berger, Scharlach, Wiedemann, Flügge, Schlepper ꝛc. Flügge, Lesetafeln (neuere Rechtschreib.; Hannover 1882, Carl Meyer). Offinger, Der Schreibleseunterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte. *Wangemann, Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Leseunterricht. Hierzu als Anweisung: Der elementarische Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens. K. Steinert, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen nach der Berliner Handfibel. Frankfurt, Borges. 1871.

6) Einen Schritt weiter geht die analytisch-synthetische Methode, bei welcher der Unterricht im Anschauen, Denken, Sprechen, Zeichnen, Lesen, Schreiben, Memorieren und Singen im engen Zusammenhange mit einander steht. Im Anschluß an sogenannte Normalwörter, welche von Anfang an nur in Schreibschrift oder in Schreib- und Druckschrift auftreten, und denen die Zeichnung des von ihnen bezeichneten Gegenstandes beigefügt ist, werden die betreffenden Gegenstände erst besprochen, dann gezeichnet, dann deren Name gelesen und geschrieben. Es wird daher nur gezeichnet, was genau betrachtet, nur geschrieben, was zum Bewußtsein gebracht, und nur gelesen, was geschrieben ist. Dazu werden nur solche Sprüchlein und Verschen gelernt, nur solche Geschichten erzählt und nur solche Liedchen gesungen, welche den eben behandelten Gegenstand beleben und illustrieren, so daß dadurch Concentration erzielt und die Lern- und Arbeitslust der Kinder geweckt, auch eine sichere Basis für die Rechtschreibung gewonnen wird, indem die Schüler frühe gewöhnt werden, das zu schreibende und zu lesende Wort stets als Ganzes nach seiner eigentümlichen Physiognomie aufzufassen und sich einzuprägen. Da die Fibel auf diese Weise Anknüpfungspunkte für alle Disciplinen der Elementarklasse bietet, ist sie Mittelpunkt des gesamten Elementarunterrichts.

*Dr. Jütting, Vorwort zu seiner Fibel (Leipzig, Siegismund und Volkening. 1871): „Daß die Pädagogik mit dieser Methode auf einem richtigen Wege, ja auf dem allein richtigen Wege ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein, da sie nicht wie die ältere Methode von dem Zeichen zur Sache, von dem Unverständlichen zum Verständlichen und somit von dem Unbekannten zum Bekannten, vom Fernen zum Nahen übergeht, sondern mit der Sache selbst beginnt und daran das Zeichen für dieselbe, das Bild der Sache, kennen lehrt, sodann mit der Sache das Wort für dieselbe verbindet und daran das sichtbare Wortbild schließt, beide Bilder für Sache und Wort zergliedert und wieder zusammensetzt und die Elemente beider zu neuen Bildungen verwendet, für welche die Objekte gleichfalls bekannt sind oder bekannt gemacht werden müssen. Somit nimmt sie den Geist des Schülers ganz in Anspruch und setzt ihn mit Auge und Ohr, mit Mund und Hand in mannigfaltige verwandte Thätigkeit, ohne die Schwierigkeiten, welche das erste Lernen nur zu leicht begleiten, übermäßig zu häufen. Sie schlägt, kurz gesagt, den induktiven Weg ein.“ — Die nach dieser Methode gearbeiteten Fibeln weichen in der Wahl der Normalwörter von einander ab, weil man noch bemüht ist, nach allen Seiten den Anforderungen der Unterrichtsgesetze zu genügen und die Reihenfolge der Normalwörter so zu treffen, daß an und mit dem Anschauungsunterrichte auch der Zeichenunterricht beginnen und Schritt halten kann, daß namentlich für das Lesen und Schreiben eine zweckmäßige Stufenfolge erreicht wird.

Auch dieser Methode gehen Vorübungen für das Lesen und Schreiben, Disciplinar- und Anschauungsübungen voraus.

Die Behandlung der Normalwörter zerfällt in folgende Übungen:

a. Zuerst wird die Anschauung und Besprechung des durch das Normalwort und die danebenstehende Zeichnung angedeuteten Gegenstandes vorgenommen. Der Gegenstand, wo möglich in natura, im Modelle

oder Bilde der Anschauung der Kinder vorgeführt, kann zur bessern Veranschaulichung seiner Teile an die Wandtafel gezeichnet werden. Nachdem der Lehrer das Bild nochmals in einfachen, aber naturgetreuen Umrissen vorgezeichnet hat, folgt

b. das Nachzeichnen durch die Schüler auf der Schiefertafel. Diese Übung soll den Übergang vom sichtbaren Gegenstande zum sichtbaren Zeichen bilden. Es beginnt dann

c. das Zerlegen und Zusammensetzen des Normalwortes. Der Wortanalyse ist in den ersten Schulwochen die Auflösung einfacher Wörter in Laute vorausgegangen, wodurch die Schüler mancherlei Laute kennen gelernt haben, noch ehe ihnen ein sichtbares Wort vor Augen geführt worden ist. An die Analyse schließt sich die langsame Synthese des Wortes an, damit die Vorstellung von der Bedeutung der Laute als wesentlicher Teile eines Ganzen recht lebendig und dem Zusammenlesen vorgearbeitet werde. Nun geht man zum

d. Anschreiben des Wortes an die Wandtafel über. Dabei wird der Schüler darauf hingewiesen, daß es für hörbare Dinge, für die Wörter auch sichtbare Zeichen gebe. Die Darstellung des Wortes für das Gesicht geschieht anfänglich in großen, etwas auseinander gerückten Buchstaben, damit die Aufmerksamkeit der Schüler nicht allein auf das Wortbild in seiner Totalität, sondern auch nach seinen einzelnen Bestandteilen gelenkt werde. Die Buchstaben läßt man sodann von den Kindern mit den Fingern in der Luft und auf dem Tische nachziehen und dabei die Buchstabenelemente (herauf-, herunter-, herumgezogen rc.) benennen, weil der Grund zur Aneignung einer schönen Handschrift vorzüglich in der Anschauung der einzelnen Buchstabenteile wurzelt. Es werden dabei die Buchstaben immer nur mit ihrem Laute, nicht mit ihrem Namen benannt. Nachdem durch diese Übung die Vorstellung von dem Wortbilde in der Seele des Schülers lebendig und deutlich geworden ist, versucht dieser

e. das Wort auf der Schiefertafel nachzuschreiben, anfangs wieder Strich um Strich, indem die Buchstabenelemente benannt werden. Die neu auftretenden Buchstaben, namentlich solche, welche besondere Schwierigkeiten bieten, auch einzelne Elemente derselben, sind besonders zu üben. Mit dem wiederholten Schreiben geht

f. das Lesen des an die Wandtafel Geschriebenen Hand in Hand. Es wird lesend geschrieben und schreibend gelesen. Diesem Lesen schließt sich unmittelbar das Lesen des Normalwortes in der Fibel an. Jetzt geht dem Schüler erst ein Licht über den eigentlichen Zweck des neben dem Worte stehenden Bildes auf: es soll das Verständnis des Wortes unterstützen und den Schüler bei Wiederholungen in der Schule und zu Hause in den Stand setzen, die Wörter, die er ganz oder in einzelnen Lautzeichen vergessen hat, richtig zu lesen. Es schließen sich daran

g. die aus dem Normalworte gebildeten Lautgruppen, die ebenfalls gelesen und geschrieben werden. Eine Lesemaschine mit den nötigen Buchstaben leistet dabei gute Dienste. Hierzu kommen

h. als Zugaben Rätsel, Verschen, Erzählungen, Lieder zum Memorieren und Singen, die sich an das Normalwort anschließen.

Um dabei den Anschauungsunterricht wirklich streng stufenweise fortschreiten zu lassen, hat man auf diesen bei Auswahl der Normalwörter besondere Rücksicht zu nehmen, damit nicht ein Mischmasch entstehe, der die Entwickelung der Kinder hindert.

Hülfsmittel: *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 4. Aufl. Gotha, Thienemann. 1873. Dazu Fibel von Schlimbach. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch (Leipzig, Fleischer). *Lese- und Schreibfibel für Elementarklassen von Berthelt, Jäckel, Petermann und Thomas (Klinkhardt). Dazu als Anweisung: Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots. (Leipzig, Klinkhardt.) Beck und Rick, Fibel. Aachen 1879. *Böhme, Anleitung zum Gebrauche der Lesefibel. (Berlin, R. Gärtner. 5. Aufl. 1867.) Dazu Fibel. Böhme, Methode des ersten Leseunterrichts. Darlegung der allmählichen Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes. (Berlin, R. Gärtner. 1872.) *Fechner, Deutsche Fibel. Berlin, Wiegandt und Grieben. O. Förster, Das erste Schulbuch. (Leipzig, F. Fleischer.) Klauwell, Das erste Schuljahr. (Leipzig, Klinkhardt. 1866.) *Jütting, Fibel oder Lehr- und Lesebuch 2c. mit methodologischem Vorworte. (Leipzig, Siegismund und Volkening. 1871.) Handfibel von Otto Schulz. Ausgabe C. Nach der analytisch-synthetischen Methode von Bohm. Vergl. Abhandlung in Diesterwegs Wegweiser. *Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht für Lehrer 2c. Eisenach, Bacmeister. 1875. J. Halben, Des Kindes Schreiblesefibel. Hamburg, Plötzke. 13. Aufl. (Vermittelt die analytisch-synthetische und Schreiblesemethode).

7) Ziel des ersten Leseunterrichts ist: Das Kind soll im ersten Schuljahre dahin gelangen, daß es Wörter und Sätzchen richtig, sicher und ordentlich betont lesen, die kleinen und großen Buchstaben in Wörtern und Sätzchen regelmäßig schreiben und die vorliegende Druckschrift der Fibel in Schreibschrift übersetzen kann. Es liegt wirklich viel daran, daß die Kinder recht bald zum Lesenkönnen kommen, indem dies eine unerläßliche Bedingung für einen ununterbrochenen Fortgang des Unterrichts und ein Hauptmittel zur gleichzeitigen Beschäftigung mehrerer Abteilungen ist. Mit der Lesefertigkeit öffnet sich der Jugend gleichsam eine neue geistige Welt, eine höhere Stufe der Sprache. Kann sie schriftlich befestigte Gedanken enträtseln, so ist sie mit ihrer Unterhaltung und Belehrung nicht mehr bloß an das flüchtig verhallende Wort ihrer Umgebung gewiesen. Darum muß in der folgenden Zeit noch besonderes Gewicht auf die Erlangung der Lesefertigkeit gelegt werden.

Wer längere Zeit nach seiner Entlassung aus der Schule das Lesen verlernt hat, der beweist, daß er es nie ordentlich gekonnt, es darin im strengen Sinne des Wortes nie zu einer Fertigkeit gebracht habe. Ein Unterricht, bei dem es sich um Erlangung von Fertigkeiten handelt, darf nicht eher aufhören oder auch nur unterbrochen werden, als bis sein Zweck erfüllt, bis die Fertigkeit eine unverlierbare geworden ist. Um ein solches Ziel zu erreichen, bedarf es lange fortgesetzter Übungen. Wenn es nun, weil alle Fertigkeiten auch dazu bestimmt sind, eine Grundlage für den übrigen Unterricht zu bilden und in dessen Dienst zu treten, geboten ist, sie dem Schüler in einem gewissen Grade und

innerhalb kurzer Frist anzueignen, so ist es doch, damit das Lesen unverlierbare Fertigkeit werde, geboten, ihm, wenn es auch auf den folgenden Stufen anderen Unterichtszwecken dient, eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. „Wie eine schöne Handschrift, so ist schönes Lesen eine Zierde für jeden Menschen.“ (Diesterweg.)

8) Für die folgenden Stufen des Lesens ist neben der mechanischen Lesefertigkeit besonderes Gewicht auf das logische und ästhetische Lesen zu legen. Beide sind nicht zu erreichen, ohne eine sorgfältige Durcharbeitung der Lesestücke, so daß einmal das Lesen in den Dienst des andern Unterrichts tritt, aber auch wiederum der andre Sprachunterricht das Lesen fördert.

Luz (Lehrbuch der praktischen Methodik. Wiesensteig 1868, Bd. I, S. 274) sagt: „Der Leseton ist in manchen Klassen erbärmlich. — Das gute Vorlesen durch den Lehrer macht die Schüler für den guten Ton empfänglich; es schärft ihr Ohr. Die Modulation der Stimme kann nicht früh genug geübt werden. Daß der Lesende die Stelle eines Sprechenden einnehmen soll, daß der Gleichklang im Reden, die Einförmigkeit der Stimme abstößt, muß den Schülern zur Erkenntnis gebracht werden. Der singende, gezogene Schulton rührt teilweise daher, daß die Schüler nicht zum verständigen Lesen angeleitet sind. Das verständige Lesen ist der Grund des ausdrucksvollen Lesens; dieses ist ohne Erfassen des Inhalts unmöglich. Hat ein Schüler anzugeben, was er gelesen hat, so entwickelt sich unter dieser Übung seine Sprachkraft, sein Verstand und seine Gewandtheit, ausdrucksvoll oder schön zu lesen. Ist auch der frühere Satz, daß man den Standpunkt einer Schule am fertigen und betonten Lesen der Schüler wahrnehme, nicht vollkommen begründet, so enthält er doch eine Behauptung, welche das Nachdenken des Lehrers mit Recht anregt, wie er nämlich das gute Lesen seiner Schüler befördern könne.“

Regeln sind: Halte bei allem Lesen darauf, daß lautrichtig, fertig ohne Flüchtigkeit, sinngemäß mit Einhalten der Interpunktion und mit richtiger Betonung gelesen werde. Dies schöne Lesen muß an jedem Lesestücke bis zur möglichen Vollendung geübt werden; denn erst eine schöne Leistung befriedigt und trägt Frucht. Schon von der Elementarklasse an sollen die Kinder nichts Unverstandenes oder Sinnloses lesen und sollen alles sinngemäß betonen. Die Lesestücke müssen also stets der Fassungskraft der Kinder angemessen sein, und ihr Inhalt muß den Kindern erläutert werden, wobei auch alle den Kindern nicht geläufigen Wörter und Satzformen zu erklären sind. Auch darf man die Kinder nicht zeilenweise lesen lassen und dann einen andern Schüler aufrufen; denn dadurch wird der Satz öfter zerstückelt und das Verständnis gehindert. Man lasse immer bis zu einem Absatz und nicht gar zu kleine Portionen lesen.

Dittes, Methodik der Volksschule (Leipzig, Klinkhardt. 1874), S. 163: „Das schöne Lesen beruht auf der Erfassung des Lesestücks nach seiner innern Stimmung, seinem Geiste, seiner Beziehung zum menschlichen Gemüte, kommt also namentlich bei rein poetischen Stücken und bei der oratorischen Prosa in Betracht. Es ist der Ausdruck der in dem Lesestoffe liegenden Stimmung, welcher Ausdruck bewirkt wird durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch

rhythmische, melodische und dynamische Mittel. Diese Mittel sind das langsamere oder raschere Tempo, die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung desselben, kürzere oder längere Pausen, ferner die Höhe oder Tiefe des Tones, die Senkung oder Hebung der Stimme, endlich die Stärke des Vortrags, das Forte und Piano, das Anschwellen und Schwächerwerden der Stimme. Die Anwendung all dieser musikalischen Mittel hat sich aber nach dem Gehalt des Lesestücks zu richten. Man wird eine rein thatsächliche historische, naturwissenschaftliche oder geographische Darstellung ruhiger vortragen als eine lebhafte Schilderung, oder einen Monolog, in welchen die mannigfaltigsten Betrachtungen, Gefühle und Entschlüsse mit einander abwechseln, ein heiteres Frühlingslied anders als eine Elegie, oder einen Grabgesang, einen feierlichen Hymnus anders als einen lustigen Schwank, ein muterfülltes Kriegslied anders als eine Bitte um Gnade u. s. w." Die Hauptsache im Unterrichte wird immer sein, daß die Schüler imstande seien, zu verstehen und nachzuempfinden, was in ihren Lesestücken dargestellt ist; sonst werden sie entweder ohne Ausdruck oder mit einem erkünstelten (affektierten), nur in Äußerlichkeiten beruhenden Ausdruck lesen, etwa in einen weinerlichen Ton oder in ein hochtrabendes Pathos verfallen, bald heftig aufschreien, bald lispeln oder murmeln u. s. w. Der Lehrer muß also auf Schlichtheit und Natürlichkeit im Lesen halten und den Kindern durch öfteres gutes Vorlesen ein Muster geben.

9) Das **Lesebuch** ist nächst der Bibel das wichtigste Buch in der Volksschule. Es soll eine Auswahl des Besten aus dem Geistesschatze unseres Volkes sein, so daß es zu einem wahren Volksbuche werden und Mittelpunkt für den gesamten Sprachunterricht sein kann. Es gilt nach einem Worte von J. H. Voß in seiner Luise auszuwählen: „Was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht." Ist es der Jugend wahrhaft lieb geworden in der Schule, was bei rechtem Gebrauche nicht schwer halten kann, so wird es auch in das Mannesalter hinübergenommen und in dem selbstgegründeten Hause noch oft und gern wieder gelesen werden. Es kann durch den darin wehenden Geist christlich-volkstümlich-klassischer Bildung einen unberechenbaren Segen verbreiten. Wir Deutschen besitzen einen unvergleichlichen Schatz an klassischen Meisterwerken in den verschiedenen Gattungen. Und an diesem sollte jedes nach edlerer Bildung trachtende Gemüt sich nähren; denn es ist schon ein Beweis von Sinn und Geschmack, sich dem Trivialen zu entziehen und dem Edelsten und Schönsten zuzuwenden. Das Lesebuch muß daher zu dem Klassischen hinführen, den Geschmack dafür wecken, das Verständnis unterhalten und fördern und auf diesem Wege auch die wahre Bedeutung des vollendet Schönen in seinem Verhältnisse zu dem Guten und Wahren erkennen lassen. Bei dem weiten Umfange dessen, was klassisch ist, kommt es hier auf das rechte Maß an. Je feiner die Auswahl, desto reicher wird der Ertrag sein. Zuvörderst gewährt unsere deutsche Litteratur einen wunderbar reichen Schatz aus verschiedenen Perioden; diese sind zugleich Träger und Zeugnisse der lebendigsten und inhaltreichsten Entwickelungsperioden in der Geschichte unseres Volkes. Wenn es daher unmöglich ist, den langen Proceß der reichen Entfaltung seines Geistes durchzumachen, so ist es für den Gebildeten doppelte Pflicht, die Höhenpunkte desto sorgfältiger beachtet zu

haben und auf ihnen desto länger und aufmerksamer verweilt zu sein. Hier geht dann der einfache Weg der wahrhaften Bildung von der kindlichen Sage und dem volkstümlichen Märchen, von den Volkssprüchen und Sprichwörtern, von den Priameln und von dem Volksliede und der sinnigen Dorfgeschichte zu der Kunstdichtung und bis zu den Meisterwerken unserer Volksepen 2c. hinauf. Das Lesebuch soll aber nicht nur poetische Musterstücke bieten; eine hervorragende Stelle muß auch der Prosa in demselben eingeräumt werden. An ihr soll vorzugsweise die Sprache der Schüler geübt werden; sie bietet die Muster, denen die Darstellungsweise der Schüler nachzueifern hat. Darum wird besonders manches Musterstück unserer großen Schriftsteller Aufnahme finden müssen. Vor allem aber ist es die Aufgabe der Prosa des Lesebuchs, deutsches Land und deutsches Leben kennen zu lernen in lebendig ausgeführten Bildern. Auch naturhistorische, geographische, geschichtliche und andere realistische Aufsätze großer Meister gehören in das Lesebuch, wenn man nicht ein besonderes realistisches Lesebuch daneben einführen will.

„Das Lesebuch darf jedoch nicht der Knecht des Anschauungs- und weltkundlichen Unterrichts sein" (K. Hansen). „Es soll den speciellen Unterricht in diesen Fächern nicht ersetzen, nur ergänzen, den strengen Unterricht in denselben in Fluß bringen, anmutige Darstellungen über einzelne Partieen liefern. Die dahin einschlagenden Aufsätze sollen den Horizont des Lesenden erweitern, sollen ihm Genuß bringen." (Diesterweg.) — *A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig, Brandstetter. 1872. S. 86 ff. — Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 2c. 3 Aufl. 1855 Berlin, Wiegandt und Grieben. Die Wahl des Lesebuchs S. 113 ff. — Th. Kriebitzsch, Inter folia fructus. Pädagogische Blätter. Halle, Waisenhaus. 1868. In Sachen der Lesebücher. S. 255 ff. — *Dr. A. Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts. Gütersloh, Bertelsmann. 1874. Das Lesebuch S. 66 ff.

Gehören Lesestücke aus den Mundarten in das Lesebuch? Proben fremder Dialekte wären unnütz; eher möchte der heimatliche vertreten sein. Soll dies aber geschehen, so wird die Auswahl eine gewissenhafte sein müssen. Die weitgehenden Forderungen von H. Burgwardt in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Schulen" (Leipzig 1859) finden ihre Korrektur in folgenden Urteilen. Diesterweg sagt: „Daß man mit Recht die Berücksichtigung der Sprache, welche die Schüler beim Eintritt in die Schule sprechen, von dem Lehrer verlangt, darüber kann kein Streit sein unter denen, welche den Standpunkt, auf dem einmal ein Lernender steht, als den notwendigen Ausgangspunkt für alles Folgende erkannt haben. Das Neue muß durch das Alte, das Unbekannte durch das Bekannte erkennbar, begreiflich, deutlich gemacht werden. Einen andern Weg giebt es nicht, andere Weisen sind nicht möglich; die Lehrer, nämlich die, welche klare Vorstellungen erzeugten, haben es daher auch immer so gemacht." Waitz sagt: „Ausschließliche Beschränkung auf einen einzelnen Dialekt hält den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise gefangen, macht fast jede Erhebung zu größeren Interessen unmöglich, zieht zu den roheren geschmacklosen Formen des gemeinen Lebens herab und macht in ihnen heimisch." A. Richter: „Eine zu geringe Beachtung der Mundart würde den Schüler

in seiner engeren Heimat ohne Orientierung lassen, würde mißachten oder verachten lehren, was unter richtigen Gesichtspunkten betrachtet unsere volle Achtung verdient, würde den Schüler um einen Schatz bringen, der für Geist und Herz von gleichem Werte ist, wenn man nur erst seinen Wert erkannt hat.“ Vergl. A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache. S. 28 ff. Kahle, Claudius und Hebel. S. 187 ff.

Die Anordnung der Lesestücke richtet sich nach der Natur der Kindesseele, welche Wechsel des Stoffes und Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren verlangt. Wenn manche z. B. Anordnung der Gedichte nach den Dichtungsarten verlangt haben, um für die Veranschaulichung derselben gleich mehrere bei der Hand zu haben, um aus ihnen das Wesen derselben finden zu lassen, so meinen wir, daß der Lehrer für diese Zwecke das Lesebuch genau kennen und sich sorgfältig vorbereiten muß, um die geeigneten Lesestücke neben einander zu stellen.

10) Zu einer gedeihlichen Behandlung des Lesebuchs ist es nötig, daß der Lehrer für jede Stufe und jedes Jahr eine Reihe von a. prosaischen und b. poetischen Musterstücken für eingehendere Behandlung auswählt.

Es läßt sich dann ausführen, was Diesterweg in seiner Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs II, S. 22 sagt: „Lesen, immer Lesen, von Anfang des Buches bis zu Ende und dann wieder von vorn an, während der Lehrer mit dem Buche vor der Nase auf- und abgeht — das thut es nicht; aber dieses sind heilsame Winke:

a. Heute wird ohne wesentliche Erklärungen, Zwischenfragen und Eingriffe gelesen. Dies geschieht besonders bei den Lesestücken, deren Inhalt deutlich ist, und die an und für sich des Eindrucks auf das jugendliche, erregbare Gemüt nicht verfehlen. Derselbe Schüler lieset längere Zeit vor, die übrigen lesen in stiller Sammlung nach. Man merkt es an der Stille, ob der innere Sinn der Schüler getroffen wird, und sie merken es an ihrem Lehrer, was er denkt und meint. In guten Stunden merkt man das Wehen des geflügelten Genius der Pädagogik. Nichts wird beigefügt, sondern das Buch wird, nachdem das Stück beendigt oder nochmals in derselben Weise wiederholt worden ist, zugeklappt und man feiert eine stille Pause.

b. Morgen herrscht eine andere Manier. Es gilt, die äußere Thätigkeit der sich müde zeigenden Schüler zu beleben. Das Lesestück ist ein äußerliches, es beschreibt Dinge, das Gemüt wird nicht besonders tangiert, der Erklärung bedarf es auch nicht. Nun muß ein Schüler nach dem andern lesen, in schnellem Wechsel jeder einen Satz oder ein paar oder einen halben. (?) Der Lehrer ruft nur den Namen dessen, der fortfahren soll, kurz und abgebrochen. Alles überflüssige Reden muß überall vermieden werden.

c. Ein ander Mal wird alles genau genommen, es wird gefragt, erklärt, der Lehrer fügt aus dem Schatze seines Wissens und seiner Erklärung bei, was zur Sache gehört, bescheidene Bemerkungen sind auch dem Schüler erlaubt, wenn er sie durch Handaufheben anmeldet, die Lesestunde ist eine Stunde des belehrenden Gespräches. Ich unterscheide Gespräch von Unterhaltung: die letztere kommt in der Schule nicht vor, nur im Salon und Besuchszimmer, wo man sich strapaziert, damit die Mitteilung nicht stocke, das Fortspinnen des Fadens unterhalten werde. Von eigentlichen logischen und grammatischen Zergliederungen ist hier nicht die Rede.

d. Ein Lesestück kommt an die Reihe (oder der Lehrer wählt es dazu aus), von dem er wünscht, daß der Schüler es mit Interesse zu Hause vorlese — (es kann mit Rücksicht auf die Familienglieder des Schülers geschehen). Der Lehrer reizt durch einige Bemerkungen, die auf den Inhalt des Stückes hinzielen, des Schülers Interesse, oder er stellt ihm einige anregende Fragen, oder erzählt ihm eine ähnliche, oder eine mit dem Inhalte des Stückes kontrastierende Geschichte. Dieses ist das avant. — Nun kommt die Lesestunde, das pendant. Das Lesebuch bleibt unter dem Tische, die Augen sind auf den Lehrer gerichtet, die Augen derer, welche der Anregung mit Freuden gefolgt sind, und in welchen das Stück seine Wirkung gethan, glänzen; wie sollten solche Schüler nicht wünschen, dem Lehrer Mitteilungen zu machen? Er fängt mit den Schwächsten an und giebt seine Zufriedenheit zu erkennen, wenn sie nur einiges vorbringen. Dann kommen die Geübteren, einer der Bewährtesten wird mit der Gunst belohnt, daß er das Ganze erzählt. Wo etwas Wichtiges, Wesentliches ausgelassen wurde, wird es (aber nicht tadelnd) bemerkt und beigefügt. Nun wird das Ganze gemeinschaftich gelesen und durchgenossen. Es leuchtet ein, daß geschichtliche Lesestücke (prosaische und poetische) sich vorzugsweise zu dieser Manier eignen."

a. Die prosaischen Musterstücke dienen mehr der intellektuellen Bildung, ihr Inhalt wird logisch zergliedert und entwickelt durch die grammatische Erklärung. Da an ihnen sich besonders der Stil bilden soll, werden vorzugsweise der Fortschritt der Gedanken und deren Verknüpfung, die Mittel der Darstellung beachtet und stilistische Übungen an das Stück geschlossen. Diese Operationen brauchen nicht alle an einem Stücke zu geschehen, sondern einmal wird, je nachdem sich das Stück dazu besonders eignet, die Disposition, an einem andern der Ausdruck 2c. beachtet.

b. Die poetischen Musterstücke sollen besonders der Gemüts- und Geschmacksbildung dienen. Die grammatische Erklärung dient hier nur dazu, den Inhalt zu erschließen und die Schönheit der Darstellung ins rechte Licht zu setzen, damit sie der Schüler voll empfinde und genieße.

„Und wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt,
Ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei." (Göthe, Tasso.)

Böhl, Allg. Päd., S. 132: „Man trachte, den Zöglingen einen Vorrat von guten Musterstücken zu verschaffen, die auf ihr Gemüt durch die schöne Sprache und regelmäßige Abstufung des zum Ausdruck kommenden Gefühls Eindruck machen und zugleich auf ein weisheitsgemäßes Betragen für alle Zeiten Einfluß üben. In dieser Weise beginnt der Zögling zusammenhängende Sätze der Weisheit zu lesen; sie schmeicheln sich wie unwillkürlich bei ihm ein und werden der Seele geläufig durch den Rhythmus und Wohlklang. Ja, die schöne Form ist Hauptsache; ihr sich überlassend, von den schaukelnden Wogen des Rhythmus getragen, vom Wohlklang wie berauscht, kommt der Zögling unvermerkt doch dem Ziele der Weisheit näher." Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule, S. 50: „Soll das Kind an der Muttersprache wirklich Wohlgefallen finden als an einer „Sprache, schön und wunderbar", so muß es lernen sich „vertiefen in den Reichtum, in die Pracht". Da es hierbei sowohl auf die Form wie besonders auch auf den Inhalt ankommt,

so ist dem Kinde nur wahrhaft Schönes in beiderlei Hinsicht zu bieten, also nach dem bekannten Diktum von Göthe das Beste. Klassische Muster von ästhetischem Wert müssen in der Volksschule als Stoff zur Sprachbildung benutzt und dem Schüler zum vollen Eigentum gemacht werden. Er muß sich mit seinem ganzen Seelensein in dieselben hineinversetzen, sie nachsprechen und nacherzählen, dann niederschreiben und endlich an ihnen die faßlichsten und wichtigsten Regeln abstrahieren." Vernaleken: „Dem Zwecke humanistischer Bildung in der Volksschule dient die Poesie neben den biblischen Geschichten. Dieses Bildungselement ist um so notwendiger, als heutzutage die Abstraktion und der Materialismus selbst in der Volksschule zu großen Boden gewinnt. Des Kindes Gemüt muß durch Poesie für Schönes und Höheres empfänglich gemacht werden, und dadurch wird der Geist des Volkes, dem das Kind angehört, in ihm lebendig gemacht und genährt. Auch die poetischen Überlieferungen des Volkes müssen auf die Jugend übergehen, damit Sage und Lied im Nationalbewußtsein erhalten bleibe." Vergl. Waitz, Allgem. Päd., S. 246 ff., 270 ff.

11) Während andere Lesestücke mehr der Förderung der Lesefertigkeit dienen und nur kurz erklärt werden, erfahren die Musterstücke eine ausführlichere Behandlung. Man unterscheidet dabei a. die unmittelbare Auffassung eines Lesestücks durch die Schüler und b. die vermittelte Auffassung.

a. Die unmittelbare Auffassung eines Lesestücks besteht in der reflexionslosen, durch Gefühl und Phantasie bedingten Hingabe an dasselbe. Sie wird erzeugt

α. durch das Vorlesen des Lehrers, welchem der Schüler zuhörend folgt. Je besser das Lesen ist, desto besser faßt der Schüler das Stück auf; denn das gute Vorlesen ist schon eine Art der Erklärung, darum darf es nie fehlen. Einige wollen diesem Vorlesen noch eine Art Vorbereitung geben, in welcher der Lehrer, bevor er das Stück vorliest, den Schüler durch eine kurze Orientierung über Ort, Zeit und Personen mitten in die Sache hineinversetzt, um dadurch das Interesse zu wecken und die Auffassung zu erleichtern oder zu ermöglichen. Es wird dadurch die vermittelte Auffassung angebahnt, so daß es sich besonders da empfiehlt, wo der Schüler

β. durch eigenes Durchlesen, z. B. zu Hause als Vorbereitung für eine folgende Lesestunde, ein Stück auffassen soll. Die Tiefe der auf diese Weise gewonnenen Auffassung ist für den Lehrer ein Maßstab für die gewonnene geistige Kraft der Schüler, doch ist dies Verfahren nur auf den höheren Stufen und bei solchen Stücken zu empfehlen, welche nach Inhalt und Form keine erheblichen Schwierigkeiten bieten, welche also mehr in das Gebiet der kursorischen Lektüre fallen, und die in der Schule nur hier und da noch einer kurzen Erläuterung bedürfen. Bei schwierigeren Stücken setzt sich dagegen, wenn sie zuerst dem Schüler zum Durchlesen gegeben werden, leicht eine verkehrte Auffassung fest, welche kaum durch gründliche Erklärung einem besseren Verständnis weicht.

b. Die vermittelte Auffassung ist dadurch bedingt, daß wir das Lesestück zum Gegenstande der Besprechung und Erläuterung machen. Die erläuternde Besprechung ist nötig, um die Schüler tiefer in das

Verständnis des Stücks einzuführen und zugleich ihre sprachliche Bildung zu fördern. Man hat sich dabei zu hüten, jedes Stück zum Mittelpunkt aller denkbaren logischen, ästhetischen und sprachlichen Belehrungen zu machen; man hat aber mit Berücksichtigung der Kraft des Schülers diejenigen Erläuterungen, Entwickelungen und Übungen an das Stück anzuschließen, welche zum rechten Verständnis desselben notwendig sind. Dabei ist der Unterschied zwischen Prosa und Poesie zu beachten, und es ist z. B. grammatische Analyse bei poetischen Lesestücken nur an solchen Stellen zulässig, deren volles Verständnis sie erschließen hilft. Bei der Vermittelung des Inhalts richtet sich die Erklärung sowohl auf die Bedeutung der Wörter und Sätze, auf deren Verbindung und die Erfassung des ganzen Gedankenganges als auch auf die Erkenntnis des Grundgedankens und der daraus sich ergebenden Hauptteile. Geprüft wird die erlangte Auffassung durch mündliche und schriftliche Wiedergabe des Inhalts durch die Schüler, so daß mündliche und schriftliche Übung eng verbunden wird.

A. Richter: Der Unterricht in der Muttersprache, S. 106: „Bei der sprachlichen Behandlung der Lesestücke ist die Hauptsache, daß man diese in ihrer Totalität auf die Schüler wirken lasse, und diese Wirkung zu erhöhen, wird es rätlich sein, daß der Lehrer sie zuerst gut vorlese. Die Wirkung darf dann aber nicht abgeschwächt werden durch ein grammatisches Zergliedern und Zerpflücken des Lesestücks; denn es ist ein anderes, ob man die grammatischen Schwierigkeiten aufhebt, die sich dem Verständnis eines Lesestücks entgegenstellen, oder ob man an einem Lesestücke allerhand grammatische Übungen vornimmt, bei denen der Sinn des Liedes, der Sage 2c. gar nicht in Betracht kommt. Der Geist des Stückes ist die Hauptsache, die Form kann nur soweit in Betracht kommen, als der Geist darin eingeschlossen liegt und der Befreiung harrt." — Diesterweg: „Vor einer Unart und pädagogischen Sünde, die sich immer weiter zu verbreiten scheint, vor der Zerstückelung und Zerpflückung der poetischen Stücke ist auf das Allerernstlichste zu warnen. Es ist wie alles voreilige Kritisieren ein heilloses Thun. Gewiß, auch ich bin ein Freund klarer Erkenntnis, hasse die Finsternis und die Dunkelheit; aber ich gestehe offen, in betreff poetischer Stücke sind sie mir, wenn diese sonst nur gut sind, Phantasie und Gemüt anregen, für das Edle und Schöne gewinnen, lieber als die zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei."

12) Für die Durchnahme der Musterstücke dürfte sich folgender Gang empfehlen:

a. Die Vorbereitung hat die Aufgabe, die neuen Vorstellungen des Stücks an die alten Vorstellungen, welche das Kind bereits besitzt, anzuknüpfen oder die fehlenden Voraussetzungen erst zu schaffen, so daß die bestimmte Vorstellungssumme, das Sprachverständnis und die Stimmung der Seele im Kinde erzeugt wird, welche nötig ist zum Erfassen des Sprachstücks. Die Vorbereitung kann auf mancherlei Weise geschehen durch Vorzeigen eines Bildes, des Gegenstandes, durch kurze Erläuterung schwieriger Ausdrücke, durch Schilderung der Situation, um das Stück in das rechte Licht zu stellen und die Aufmerksamkeit zu spannen, durch vorheriges Aufbauen des Gedankenganges u. s. w. Bei

leichteren Stücken wird die Vorbereitung öfter mit der Unmittelbarkeit durch gutes Vorlesen und eingeschaltete kurze Erläuterungen schwieriger Ausdrücke zusammenfallen.

b. Die Unmittelbarkeit. Der Lehrer liest das Stück, um den Kindern einen Totaleindruck zu verschaffen, musterhaft, d. h. langsam, sicher, deutlich, lautrein, scharf artikuliert und mit angemessener Betonung vor. Auch dabei können je nach dem Wesen der Stücke und dem Standpunkte der Schüler auch noch besondere Wege eingeschlagen werden, um das Lesen und das Verständnis vorzubereiten:

α. Der Lehrer erzählt, bei geschlossenen Büchern, das zur Besprechung kommende Stück in möglichst genauem Anschluß an dessen Gang und Darstellungsweise und übersetzt dabei die verschlossene Schriftsprache in eine dem Fassungsvermögen der Kinder zugängliche Form. Öfter hat der Sachunterricht schon dem Verständnis vorgearbeitet, dann kann dies Erzählen wegbleiben; öfter wird aber durch das freie Erzählen das Interesse der Kinder mehr angeregt als durch das Vorlesen.

β. Der Lehrer kann auch die Auffassung des Stückes dadurch vorbereiten, daß er sachlich und sprachlich Fremdartiges vor dem Vorlesen in anschaulicher Weise kurz erklärt. Es kann dies z. B. in dem Sachunterricht oder in der Grammatikstunde geschehen, so daß die Kinder die Absicht gar nicht merken.

γ. Der Lehrer kann auch das Kind vor dem Vorlesen in die für die Aufnahme geeignete Geistes- und Gemütsstimmung versetzen.

δ. Weniger zu empfehlen ist, daß die Kinder das Stück, um einige Bekanntschaft damit zu machen, tags vorher zu Hause oder in der Stunde still durchlesen, weil sich manche Fehler in der Auffassung einschleichen, auch das Stück beim Vorlesen nicht mehr so mächtig wirkt.

Hauptsache bleibt das gute Vorlesen oder Vortragen des Lehrers, durch welches die Kinder ein nicht gering anzuschlagendes Verständnis, lebhaftes Interesse gewinnen und in eine andächtige (an die Sache denkende) Stimmung hineinkommen. Gut gelesen ist halb erklärt. Außerdem ist das gute Vorlesen des Lehrers auch Vorbild für das Nachlesen der Schüler.

c. Die Vertiefung ist die dem Inhalte und der Form des Stückes zugewandte Erläuterung, welche 1) das Ganze nach seinem Inhalte auffaßt, 2) die einzelnen Sätze in ihre Behauptungen und Urteile zerlegt, 3) das Verständnis der hervorragendsten Begriffe, Redensarten und bildlichen Ausdrücke erschließt, 4) den inneren Zusammenhang der Vorstellungen, Wahrheiten und Sätze nachweist, 5) das Analysierte der Hauptsache nach wieder zusammensetzt, so daß der Gedankengang entweder in einzelnen Stücken (Gliedern) oder als Ganzes mündlich oder schriftlich reproduciert wird, und so mündliche und schriftliche Übungen sich daran schließen, welchen auch das Memorieren besonderer poetischer und prosaischer Stücke und deren Vortrag dient. Es ist dabei zu beachten:

α. Man vermeide alles breite Katechisieren; alle Erläuterungen seien kurz und bestimmt; man führe die Kinder durch Kernfragen gleich mitten in die Sache.

Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache: „Was zu erklären ist und wie weit und wie tief, das ist stets von dem Standpunkte der Schüler aus zu ermessen. Nur würde in der Annahme, daß ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, ein klares Verständnis verbinde, eine schädliche Täuschung liegen. Aber auch das Verständnis hat seine Grade und ist niemals abgeschlossen.“ Musterstücke sind ausführlicher zu behandeln. „Aber damit ist nicht gesagt, daß man die Erklärung breit treten, den Inhalt durchkneten, das Gesagte wiederkäuen soll; im Ausdrucke, in der Beleuchtung und Erläuterung sei man überall kurz, klar, bestimmt, gehe frisch vorwärts, drücke sich schlagend aus, bringe durch rasche Wendungen etwas Spannendes in die Betrachtung, verweile aber da, wo es darauf ankommt, den Inhalt ganz zu erfassen und eindringlich zu machen.“ (Bock.)

β. Durch zergliederndes Abfragen mit sachlichen und sprachlichen Erläuterungen werden Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, Haupt- und Nebensachen, die logische Gedankenfolge, der Charakter der Personen, Ort, Zeit und Umstände der Handlung und der Grundgedanke des ganzen Stückes erkannt und unterschieden. Je nach den Stufen und den Stücken tritt eins oder das andre davon in den Vordergrund. Die zergliedernden Fragen müssen auf der Unterstufe so geformt werden, daß die Schüler möglichst mit den Sätzen des Stückes antworten können. Auf der Mittel- und Oberstufe können längere und schwerere Antworten mit verändertem Ausdrucke gefordert werden. Alle Antworten müssen vollständig, laut und sinnrichtig gegeben werden. Der Lehrer spreche wenig, gebe aber dem Schüler viel zu denken und nötige ihn, viel zu sprechen.

γ. Um bedeutsame Wörter der Stücke zu verdeutlichen, sind auf der Oberstufe onomatische Erklärungen nötig; denn nur durch sie kann Abstammung und Sinn der Wörter erkannt und dadurch oberflächliches Wortverständnis und sinnloser Gebrauch im Leben vermieden werden. Auf der Unter- und Mittelstufe sind unbekannte Ausdrücke durch geläufigere sinnverwandte zu ersetzen, oder durch Umschreibung zu verdeutlichen.

A. Richter, S. 19: „Der Geist unserer Nationallitteratur ist in Worte eingeschlossen, und dem Erfassen jenes Geistes muß daher das volle Verständnis der Worte vorausgehen. Man begnügt sich zu oft statt mit einem vollen Verständnis der Worte mit einem nur oberflächlichen. Der so leicht faßbare, die Klarheit und Deutlichkeit aufs vortrefflichste unterstützende sinnliche Hintergrund der meisten Worte unserer Sprache ist zumeist aus dem Sprachbewußtsein unseres Volkes geschwunden. Wird derselbe dem Kinde im Unterrichte wieder erschlossen, so ist einem tiefern und verständnisvolleren Eindringen in die Schätze der Litteratur in erheblicher Weise vorgearbeitet. Die Aufhellung des sinnlichen Hintergrundes der Wörter, so weit dieser Hintergrund von der Wissenschaft bis jetzt erkannt ist, bietet aber zugleich Gelegenheit, nationale Eigentümlichkeiten, insbesondere nationale Vorzüge in ein helles Licht zu rücken. In der allmählichen Entwickelung der Bedeutung eines Wortes, wie sie sich oft in großen Zeiträumen vollzogen hat, ist ein Stück nationalen Lebens abgebildet. Die Geschichte eines deutschen Wortes ist ein Stück deutscher Kulturgeschichte.

Die Geistesrichtung eines Volkes prägt sich in der ersten und in den folgenden Bedeutungen des Wortes auf das Lebendigste aus, auf nationale Bräuche und Sitten fällt oft durch die etymologische Erklärung eines Wortes ein helles Licht. — Derartigen Etymologieen sollte der deutsche Sprachunterricht auch in der Volksschule nicht vorübergehen. Außer dem Vorteile, den dieselben dem verständnisvollen Gebrauche der Sprache und der verständnisvollen Erfassung der Litteraturschätze entgegenbringen würden, böten sie willkommene Gelegenheit, von deutschen Nationaltugenden anders als in hohlen Phrasen zu sprechen und wahre, auf erkannte Thatsachen gegründete Achtung vor der deutschen Vergangenheit, die die Grundlage alles echten Nationalgefühls, aller echten Vaterlandsliebe ist, den jugendlichen Gemütern einzuflößen. Etymologischen Belehrungen kommt die Lust des Volkes an der Wortdeutung von selbst entgegen. Zu etymologisieren ist vielen geradezu ein Bedürfnis, und wie fleißig gerade das Volk im großen und ganzen darin gewesen ist, dafür geben Arbeiten wie Förstermanns Arbeiten über „Volksetymologie“ und Wackernagels „Umdeutschung fremder Wörter“ reiche Belege. — Es fragt sich nur, wie weit die Schule darin gehen soll. Da ist denn jedenfalls zunächst vor dem Zuviel zu warnen. Es wird nicht anders möglich sein und wohl auch nicht anders rätlich, als daß solche etymologische Belehrungen mehr zufällig ihre Stelle im Unterrichte finden. Dem Takte des Lehrers muß es überlassen bleiben, die rechte Stelle zu finden, an der eine solche Belehrung das Interesse nicht allzusehr vom Hauptgegenstande des Unterrichts abzieht, wo sie vielmehr zur Vervollständigung eines Gesamtbildes, zur Veranschaulichung, Illustrierung des Unterrichts fast nötig wird. — Vor allem wird wichtig sein, daß in der Schule bei solchen Belehrungen überall von Bekanntem ausgegangen wird, daß zunächst dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird, was er — so seltsam es auch klingen mag — weiß, ohne es zu wissen.“ Vergl. R. v. Raumer, Der Einfluß des Christentums auf die althochdeutsche Sprache. Vilmar, Deutsche Altertümer im Heliand. *Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonyme. Grimm, Deutsches Wörterbuch. Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Dr. Jütting, Zur Veranschaulichung abstrakter Begriffe. Gotha, Thienemann. 1874. Linnig, Bilder aus der Geschichte der Sprache. 1881.

δ. Die gewonnenen Erkenntnisse werden zunächst abschnittweise zusammenstellend hervorgehoben, mündlich bis zur Geläufigkeit eingeübt und zuletzt das Ganze formiert. Diese Zusammenstellung und Wiedergabe kann auch Aufgabe für die schriftliche Darstellung sein.

d. Auf die Erklärung folgt das Lesen des Stückes, zunächst durch die gewandteren, sodann durch die schwächeren Schüler, auch kann der Lehrer es erst noch einmal vorbildlich lesen.

„Ein Dreifaches ist notwendig, wenn in einer Schule gut gelesen werden soll, nämlich das musterhafte Vorbild des Lehrers, Verständnis des Lesestücks und endlich Natürlichkeit oder Beachtung der Regel: Lies, wie du sprechen würdest.“ (Kellner.) — „Lies das Stück deinen Schülern vor, lies es schön, ganz davon ergriffen; frage dann nach Inhalt, Personen, Scenen, Stimmungen, zeige deine Hochachtung vor der Hoheit deutscher Sprache und deutscher Poesie, und dann lies das Stück noch einmal vor! Nun aber schließe die Weihestunde und laß die Melodie nachklingen im Geiste deines Zöglings.“ (Gräfe.)

Bei dem Lesen der Schüler achte der Lehrer darauf, daß laut, kräftig, langsam und doch geläufig, lautrein und scharf artikuliert, natürlich, nicht geziert oder erkünstelt, mit gedankenmäßigem Ausdruck und sinngemäßer Redegliederung gelesen werde. Um dies schöne Lesen zu erreichen, ist nötig,

α. daß dasselbe Stück öfter gelesen wird. Wenig gute Lesestücke oftmals lesen ist besser als viele Lesestücke einmal. Es bildet sich erst dadurch der Ausdruck im Lesen, und auch die Gedanken des Stückes prägen sich ein.

„Keine langen Erklärungen, keine unabsehbaren Einleitungen, die allen Appetit verscheuchen, sondern wiederholte Lektüre desselben Stückes, bis es sich aus sich selbst erklärt und dann mit voller Gewalt als empfundenes Kunstwerk wirkt!" (Körner.)

β. Zu leises, undeutliches, schnelles und flüchtiges Lesen werde nie geduldet. Zwar hat jedes Stück seine eigentümliche, langsamere oder schnellere Bewegung, seinen besonderen, stärkeren oder leiseren Ton, aber alle Extreme meide die Schule.

γ. Laß scharf artikulieren und lautrein lesen, auch ordentlich betonen, dulde aber keine Ziererei und kein erkünsteltes Pathos.

Die gute Aussprache und die gute Betonung, soweit sie sich durch die vorhergegangene Besprechung nicht von selbst ergiebt, wird durch trockene Regeln nicht erreicht; wichtiger ist das Vorbild des Lehrers sowie gute Gewöhnung vom ersten Schuljahre an. Vor allem Erkünstelten ist zu warnen, denn der Ausdruck des Lesenden soll nur ein Zeichen von der richtigen Auffassung des Gelesenen sein, nicht aber Gefühle erheucheln, die der Schüler noch nicht hat. Die Schule ist kein Theater. Schon die Auswahl nur solcher Stücke, deren Inhalt in dem Anschauungs- und Gedankenkreise der Schüler liegt, behütet vor der Künstelei.

δ. Damit das Lesen mit sinngemäßem Ausdruck und gedankenmäßiger Gliederung geschehe, halte darauf, daß der Schüler die Interpunktionszeichen und andere nicht markierte Redepausen beachte und diese Zeichen nicht bloß als Pausen, sondern auch als Tonzeichen, die nach ihrer Stellung und Bedeutung im Satze einen verschiedenen Wert haben, ansehen und ausdrücken lerne.

ε. Laß im Chore lesen, damit die Kinder das richtige Zeitmaß und die rechte Tonhöhe sich aneignen. Kein Kind darf dabei lauter sprechen, als es im unterrichtlichen Verkehr geschieht.

e. Die Verwertung. Die so behandelten Lesestücke, poetische und prosaische, werden dann auswendig gelernt und vorgetragen und für die schriftlichen Arbeiten benutzt als Rede- und Stilübungen (Beschreibungen, Vergleichungen, Charakteristiken, Um- und Nachbildungen), so daß dadurch das Erkennen gefördert, das Gedächtnis mit einem guten Schatze bereichert, das Gefühl veredelt, der Wille gekräftigt und Sprachverständnis und Sprachfertigkeit geübt werden.

A. Richter, S. 108: „Daß, die Bibelsprüche etwa ausgenommen, so wenig Prosa in der Volksschule auswendig gelernt wird, ist jedenfalls ein

wesentlicher Grund mit dafür, daß die mündliche und schriftliche Darstellung seitens der Schüler so viel zu wünschen übrig läßt. Es wird in betreff des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Volksschule eben so wohl zu viel als zu wenig verlangt. Zu viel, insofern man von den Schülern verlangt, was sie nicht leisten können, weil die Schule ihre Kräfte noch nicht gehörig geübt hat, weil die Schule sie nicht in den vollen Besitz guter Vorbilder gesetzt hat, nach denen sie arbeiten könnten. Zu wenig, insofern gar zu oft der Forderung der Richtigkeit des Ausdrucks nicht auch die der Gewandtheit hinzugefügt worden ist. Beide Fehler wird man vermeiden müssen, wenn man bezüglich des sprachlichen Ausdrucks bessere Erfolge bei den Schülern erzielen will. Der Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Sprache mitzuteilen und sie dem Schüler geläufig zu machen. Nun können wohl alle möglichen Arten von Wort- und Satzverbindungen an einzelnen Beispielen geübt werden, aber es ist doch etwas andres, ob diese Beispiele in der Vereinzelung stehen bleiben, oder ob sie sich in einem sinn- und geistvollen Ganzen vereinigt finden, dem der Schüler so viel Interesse entgegenbringen kann, daß er es völlig in sich aufnimmt. Im letzteren Falle werden mit dem Ganzen zugleich die einzelnen Formen und Wendungen dem Gedächtnisse viel fester eingeprägt, der Schüler verfügt bald freier über eine Anzahl richtiger Formen und Wendungen. — Auch die Schüler der Volksschule werden nicht auf andre Weise dazu gelangen, ihre Gedanken in richtiger und gewandter Weise schriftlich darzustellen als durch anfänglich möglichst sklavische Nachahmung guter Muster. Dazu bedarf es des Auswendiglernens guter Prosa. — Die auswendig gelernten Stücke müssen mündlich und schriftlich reproduciert werden. Erst wenn dies gehörig geübt ist, darf man hoffen, daß auch ein Stück genügend reproduciert werden könne, das nur seinem Inhalte nach, nicht auch nach seiner Form völliges Eigentum des Schülers geworden ist.“ Die Schüler lernen dadurch über ihnen bekannte Dinge sachgemäß reden und schreiben. Der rechte Sprachunterricht am Lesebuche ist daher 1) eine Leseübung, 2) eine Denkübung, 3) eine Redeübung und 4) eine Schreibübung.

13) Das Lesebuch bietet auch Anhalt und Material, die Kinder unsere großen Meister der Sprache kennen zu lehren; es giebt dazu unter den Stücken die Namen der Verfasser an, so daß der Lehrer nur an sie anzuknüpfen hat, damit auch die Kinder der Volksschule die Männer kennen lernen, welche durch Wort und Schrift als Dichter und Denker für die geistige Belebung des Volkes und die Veredelung unserer Sprache gearbeitet haben. Es geschieht dies nicht nur zur Belebung des historischen Interesses, sondern auch zur Erweckung der Dankbarkeit und des nationalen Sinnes. Es genügt in dieser Beziehung, aus den Hauptepochen unserer deutschen Litteratur mehrere Stücke eines großen Meisters neben einander zu stellen, sie lesen zu lassen und dann ein Bild des Mannes frisch und kindlich zu entwerfen. Die Kinder werden dabei zugleich in die volkstümliche Litteratur eingewiesen, aus der die Schulbibliothek das Beste enthalten muß zur Lektüre für Kinder und Eltern. Nur hüte man sich, den Kindern aus einer Litteraturgeschichte fertige Urteile über Dichter und Dichtwerke zu geben, durch welche die Kinder sich mit fremden Federn schmücken und über alles hoch herfahren lernen, darüber aber das Lesen der Dichtungen selbst vergessen. „Die Kenntnis der Litteratur,

welche durch Sprechen über die Litteratur erlangt wird, ist in der Regel ein Scheinwissen, welches viel schaden, aber wenig nützen kann. Der Unterricht in der Litteraturgeschichte sollte nicht erteilt werden, ohne das Lesen klassischer Schriftsteller damit zu verbinden." (Schüren.) Eine Litteraturgeschichte ohne Proben ist wie kahles Fachwerk ohne Füllung, ein dürres Gerippe ohne Fleisch und Blut, „Gedächtniskram, der aufbläht, während gründliche Kunde bescheiden macht".

Hülfsmittel: Lesebücher von Berthelt, Bock, Böckler und Fritze, Bräunlich, Clemen, Curtmann, Dietlein, Engelien und Fechner, Fix, Flügge, 1. Lesebuch 12. Aufl. (2. Lesebuch 32. Aufl.), Gabriel und Supprian, Greef, Gute und Gittermann, Haesters, Hansen, Harms, Jessen, Jütting und Weber, Keck und Johannsen, Kühner, Leo, Lüben und Nacke, Lüneburger Lesebuch, Masius, Münsterberger Lesebuch, Paldamus, Pflüger, Preuß und Vetter, Quietmeyer, Schneider, Scholz, Runckwitz, Wackernagel, Wetzel 2c.

Behandlung des Lesebuchs. *Bräunlich und Franke, Das Lesebuch in der Volksschule. Dietlein, Die Poesie in der Volksschule. Wittenberg, Herrosé. *Dietlein, Gosche, Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert. Berlin, Th. Hofmann. 1882. 1. Band. *Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke zu lesen. Weimar. *Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelschule. Stuttgart, Aue. *Förster, Das Volkslied in der Volksschule. Breslau, Hirt. Gebhardt, Über gute und schöne Aussprache. Leipzig, Seering. Götzinger, Erklärung deutscher Dichtungen. *Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Leipzig, Brandstetter. Heffner, Erklärungen deutscher Lesestücke für die Volksschule. Tauberbischofsheim, Lang. *Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 2. Abdruck. Leipzig, Werner. 1872. John, Aus der Schulpraxis. Lesestücke 2c. in unterrichtlicher Weise behandelt. Minden, Hufeland. *Kahle, Claudius und Hebel. Berlin, Wiegandt und Grieben. *Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 7. Aufl. Gotha, Thienemann. Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Erfurt, Otto. Kleinpaul, Poetik. Barmen, Langewiesche. Daraus: Schul-Poetik von Arenfeld. Barmen, Langewiesche. Kutzner, Hülfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache. *Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. 4 Teile. Kassel, Th. Kay. 1875 ff. Lingner, Der Muttersprach-Unterricht in der Volksschule. Berlin, Heymann. *Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Brandstetter. Mettin, Beiträge für den deutschen Sprachunterricht. Zeitz, Webel. Morf, Der Sprachunterricht in der Volksschule. *Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. *A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig, Brandstetter. *C. Richter, Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin, Stubenrauch. C. Richter, Beiträge zur Litteraturkunde. Berlin, Stubenrauch. Vernaleken, Litteraturbuch. Wien, Braumüller. Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. Vierter Teil des Lesebuchs. G. Wirth, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Berlin, Wohlgemuth.

Über Jugendschriften vergl. *Merget, Geschichte der deutschen Jugendlitteratur. Berlin, Plahn. 1867. Nachtrag 1873. *G. W. Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften 2c. 5. Aufl., 1875. Nürnberg, Korn.

§ 35.

## C. Das Schreiben.

1) Lesen und Schreiben wird beim Beginn des Unterrichts mit einander verbunden gelehrt. Sobald aber die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wortbildern und einfachen Sätzen verbinden gelernt haben, sind die zweckmäßigsten Buchstabenformen fest einzuüben, und es folgt nun etwa nach dem ersten Jahre der Schreibunterricht seinen eigenen Regeln, lehrt die Buchstaben nach der Schreibleichtigkeit und trennt sich von dem Leseunterricht.

2) Das praktische Bedürfnis, welches das Schreiben von jedermann fordert, hat dem Schreiben den Eingang in die Volksschule geöffnet, aber der Schreibunterricht ist auch an sich bildend. Die Schärfung des Blickes in der Auffassung der oft unscheinbaren und doch entscheidenden Verhältnisse nicht nur zweier oder dreier Teile einer Form unter sich, sondern auch der Teile zum Ganzen, die Übung der Selbstprüfung und des Urteils bei Vergleichung der eigenen Arbeit mit der Vollkommenheit der Vorlage, die Übung in beständiger Aufmerksamkeit und Thätigkeit, die Bildung des Sinnes und Gefühls für Reinheit, Ordnung und Schönheit, die Bestrebung, alles so gut als möglich zu machen, die Beharrlichkeit und andre Tugenden werden im Schreibunterricht gefördert, so daß er an der sittlichen und geistigen Tüchtigung des Menschen an sich und nicht nur die erlangte Schreibfertigkeit an der Erleichterung des andern Unterrichts mithilft und dem Leben dient.

Die Aufgabe des Schreibunterrichts besteht nicht darin, daß die Schüler gedankenlos Züge nachmalen und Vorschriften abschreiben, sie besteht auch nicht darin, Kalligraphen zu bilden und nebenbei dem Lehrer ein Ausruhstündchen zu sein. Herder sagt: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will.“ „Wir alle wissen, daß die Schrift nur den einen Zweck hat, um gelesen zu werden, daß alle Kalligraphie nur dazu dient, den Lesestoff gefällig zu gestalten.“ (Hüpscher.) — In der Schreibstunde soll sich der Schüler üben, in fester deutlicher Handschrift und in sprachrichtiger Schriftform seine Gedanken darzustellen, und dies soll sich bis zu einer Fertigkeit steigern, die dem Schüler auch nach seinem Austritte aus der Schule nicht verloren geht. Das Schreiben tritt so in den Dienst des Sprachunterrichts, umfaßt neben dem Schönschreiben auch die Orthographie, bereitet die Aufsätze vor und übt einen Teil derselben, die Geschäftsaufsätze, besonders ein, unterstützt auch durch den Inhalt der Vorschriften den Sachunterricht.

3) Über die erste Verbindung des Schreibunterrichts mit dem Lesen giebt jede Fibel Auskunft.

Vergl. Vorübungen beim Lesen und Regeln bei Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen, S. 142 ff.

Wir geben daher nur folgende Regeln für den Schreibunterricht:

a. Die Kinder lernen die deutsche Current-, die englische Cursivschrift, die Ziffern und Interpunktionszeichen kräftig, deutlich, regelmäßig und geläufig schreiben. Dies lernen sie durch viele sorgfältige Nachahmung, fortgesetzte Übung und Gewöhnung. Darauf hat der Lehrer vor allem zu achten.

b. Zuerst wird auf der Schiefertafel, dann auf Papier geschrieben.

c. Die Buchstabenformen müssen einfach und doch schön sein. Manieren (Schnörkeleien und Verzierungen), welche das Kind zum gedankenlosen Nachahmen verleiten, sind ausgeschlossen.

Um dies Nachahmen zu verhüten, empfiehlt es sich, daß man 1) nicht nur schreiben läßt, was gelesen worden ist, sondern auch fortwährend alles das, was geschrieben wird, in derselben Weise wie das Gedruckte lesen läßt, 2) daß der Lehrer die Kinder nach Vorsagen schreiben läßt, 3) daß der Lehrer das Taktschreiben in Dienst nimmt. Dies Letztere ist nicht nur ein nützlicher Lehrbehelf, sondern auch ein gutes Disciplinarmittel. Es giebt der Hand Sicherheit und Festigkeit, zügelt die Flüchtigen, spornt die Trägen an, belebt die ganze Klasse, hält sie zusammen und verhindert mancherlei Tändeleien.

d. Für die Unter- und Mittelstufe sind für das noch unausgebildete Augenmaß des Schülers die einfachen Hülfslinien ein zweckmäßiges Hülfsmittel, doch sollen sie allmählich verschwinden. Hefte mit solchen Linien von Henze, Hoffmeyer, Oppermann 2c.

e. Die Schrift ist anfangs etwas größer, muß aber nach und nach zu der Größe übergehen, welche eine gute Handschrift haben muß. Verhältnis zu den Hoch- und Tiefbuchstaben wie 1 : 3, zu den vollen Längen wie 1 : 5, Neigungswinkel 45—50$^{0}$. Alle Lehrer einer Schule müssen dieselben Buchstabenformen lehren.

f. Die Schreibhefte müssen reinlich gehalten werden. Farbige Umschläge mit schmierigen Bildern sind nicht zu dulden; denn der Schreibunterricht soll auch ästhetisch bilden.

g. Auf allen Stufen ist mit großer Sorgfalt auf richtige Haltung des Körpers und der Schreibmaterialien, sowie auf freie, sichere und gelenkige Bewegung der Hand zu halten (Oberkörper, Sehweite (26 bis 31 cm), Beine, Schultern, Arme, Federhaltung).

h. Die Reihenfolge der Buchstaben ist die genetische, wobei den Kindern der Buchstabe nach seinen Teilen auseinander gelegt und dann vorgeschrieben wird, damit sie den Buchstaben entstehen sehen.

i. Neueingeübte Buchstaben werden mit früher geübten in Silben, Wörtern und Sätzen angewendet. Von der Mittelstufe an haben diese Sätze einen wertvollen Inhalt (Sprichwörter, Sentenzen). Auf der Oberstufe werden besonders Geschäftsaufsätze und Kernsätze aus dem Sachunterricht geschrieben. Auch der Orthographie wird vorgearbeitet dadurch, daß 1) alles auch orthographisch richtig, 2) besonders ähnlich klingende, aber verschieden geschriebene Wörter geschrieben werden.

k. Der Lehrer hat im Schreibunterricht stets die Klasse zu überwachen, er muß selbst gut vorschreiben und dadurch Fehler verhüten.

Die Korrektur fehlerhafter Buchstabenformen führe er an der Wandtafel vor der ganzen Klasse aus, damit alle Schüler Nutzen davon haben. Der Schreibunterricht ist nicht Einzeln-, sondern Klassenunterricht.

1. Regel für allen Unterricht ist, daß alles, was geschrieben wird, z. B. Aufsätze 2c., schön geschrieben wird. Nur dadurch wird die gute Handschrift fest bewahrt.

Hülfsmittel: *Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinkhardt. Fr. E. Frank, Methodische Schreibschule. 2. Aufl. Frankenhausen, Werneburg. *Fürstenberg, Schreibschule. Saarbrücken, Neumann. Hartmann, Methodische Anleitung zum Schönschreibeunterricht. Hertzsprung, Kalligraphie. Berlin, G. Hempel. Kalbe, Die Schule des Taktschreibens. Hannover, Cruse. 1870. Keller, Der Schönschreib-Unterricht in der Volksschule. Eine Anleitung 2c. Tauberbischofsheim, Lang. Otto, Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode als eine Anleitung für Volksschullehrer. Erfurt, Otto. Schöne, Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Schoppe, Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben. Constanz, Pecht. Zschille, Elementar-Schreibschule. Vorlagen und Schreibbücher von Beumer, Heinrigs, Henze, Hoffmeyer, Lüben, Oppermann 2c. K. Faulbaum, Illustrierte Geschichte der Schrift. Populär-wissenschaftliche Darstellung der Entstehung der Schrift, der Sprache und der Zahlen. Wien, Hartleben. 1879.

4) Mit dem Schreib- und Leseunterricht verbindet sich auch der orthographische Unterricht, welcher die Rechtschreibung lehrt, damit andre das, was das Kind geschrieben hat, auch richtig verstehen. Er beruht zuerst auf dem Lautieren (phonetisches Princip). Das Ohr muß die Ordnung der Laute wahrnehmen, und darum sollen die Kinder deutlich, lautrichtig und kräftig aussprechen und lesen. Für die Orthographie ergiebt sich daher die Regel: Schreibe, wie du richtig sprichst! Man muß den orthographischen Unterricht mit der Schreibung jener Wörter beginnen, deren Lautgehalt der schriftlichen Darstellung entspricht. Dies geschieht im verbundenen Schreibleseunterricht. Die Orthographie beruht aber auch auf dem richtigen Anschauen des Wortbildes. Dies geschieht einmal durch das Lesen, dann aber namentlich durch das Schreiben, so das Abschreiben aus der Fibel, von der Wandtafel, aus dem Lesebuche, dann das Aufschreiben auswendig gelernter Stücke aus dem Kopfe, das Schreiben ähnlich lautender, aber verschieden geschriebener Wörter und das Schreiben von Sätzen und Geschäftsaufsätzen, bei denen das Kind stets richtige Wortbilder sich einprägt, Hülfen für die Orthographie sind. Der Schreibgebrauch entscheidet. Schreib ein Wort, wie du es gedruckt findest!

Da aber der orthographische Unterricht die Aufgabe hat, die Schüler zu befähigen, daß sie das, was sie im Leben zu schreiben haben, mit Sicherheit nicht nur nach dem allgemeineren Gebrauch, sondern auch nach der nachweisbaren Abstammung (Schreibe der Abstammung gemäß!), also nach grammatischen Regeln fehlerfrei darstellen können, so muß der orthographische Unterricht später nicht nur in dem Schönschreibunterricht, sondern auch in dem Lesebuche und der Grammatik seine Stütze suchen.

5) Als Regeln für das methodische Verfahren sind zu beachten:

a. Von den Hauptregeln der Orthographie:

α. Schreibe, wie du richtig sprichst!

β. Schreibe nach dem Schreibgebrauche!

γ. Schreibe der Abstammung gemäß!

erfordern die beiden ersteren auf allen Stufen ein aufmerksames Hören des richtig Gesprochenen, ein stets lautreines Sprechen nicht nur des Lehrers, sondern auch der Schüler, ein scharfes Anschauen des richtig Geschriebenen und Gedruckten und vielfältige daran geschlossene Übungen, endlich die dritte bestimmte grammatische Regeln, die auf dem Wege der Induktion gewonnen, fest eingeprägt und an zahlreichen Beispielen eingeübt werden. Darauf gründen sich in Ausführung von α. und β. die Regeln:

b. Laß gleich von Anfang an angeschaute Wörter, deren schriftliche Darstellung ihrem Lautgehalte entspricht, abschreiben.

c. Laß angeschaute Wörter, deren Lautgehalt das Ohr nicht unterscheiden kann, sowie besprochene Sätze und Lesestücke vielmal abschreiben. Es können dabei auch einheitliche Wörtergruppen abgeschrieben, formverwandte, alphabetisch geordnete Wörtergruppen zu mündlicher und schriftlicher Anwendung in Sätzen aus bestimmten Wissensgebieten gegeben werden.

d. Verhüte fehlerhaftes Schreiben dadurch, daß die Kinder unterrichtlich nichts aufschreiben dürfen, was sie orthographisch noch nicht darstellen können. Gieb auch nicht fehlerhaft geschriebene Wörter und Stücke zum Abschreiben und zum Verbessern, denn die Kinder prägen sich die Fehler ein.

e. Diktiere besprochene und vorher schon einmal abgeschriebene Lesestücke und laß dabei schwierige Wörter einzeln oder im Chor buchstabieren und richtig an die Wandtafel schreiben. Benutze überhaupt das Buchstabieren. Lesen lernt man durch Lautieren, das Rechtschreiben durch Buchstabieren. Auf den Diktierstoff laß die Kinder durch aufmerksames Lesen sich zu Hause vorbereiten.

f. Nach dem Diktieren erfolgt die Korrektur entweder durch andre Schüler oder durch den Lehrer. Die Fehler werden nur unterstrichen, so daß der Schreiber sie zu verbessern hat. Gruppen von Fehlern sind an der Wandtafel zu erläutern und zu verbessern.

g. Jeder Diktierstoff wird so lange behandelt, bis er fehlerfrei aufgeschrieben wird.

h. Laß solche Lesestücke, welche vorher abgeschrieben, diktiert und memoriert sind, aus dem Kopfe aufschreiben.

i. Bei diesen Übungen sind in Ausführung der Regel γ. einfache kurze Regeln, die aus dem grammatischen Unterrichte sich ergeben haben, einzuprägen und durch mancherlei Beispiele zu befestigen.

k. Auch im Anschluß an die Grammatik sind besondere Übungen anzustellen:

Z. B. auf der Mittelstufe: 1) Dehnung und Schärfung der Silben, 2) richtige Schreibung der Anfangsbuchstaben, 3) Abteilen der Silben, 4) Schreibung einzelner Buchstaben, 5) Schreibung der Mehrheit 2c.

Auf der Oberstufe: 1) die Schreibung der Nachsilbe (ig, lich 2c.), 2) ähnlich klingende Wörter 2c.

l. Die richtige Setzung der Interpunktionszeichen ist durch die Beachtung derselben im Lesen, beim Abschreiben und Diktieren vorzubereiten, kann aber nur durch grammatische Belehrung und durch eingehende Behandlung von Musterstücken auf der Oberstufe erreicht werden.

m. Die Orthographie wird in der Schreibstunde, ferner im Anschluß an das Lesebuch, in der Grammatik- und Aufsatzstunde gelehrt und geübt.

n. Ziel ist, daß das Kind die Aufsätze, die aus seinem Gesichtskreis entnommen sind, ohne orthographische Fehler mit richtiger Interpunktion schreibe.

In betreff der Orthographie unterscheidet man vier Parteien: 1) die, welche alles beim Alten lassen wollen; 2) die, welche das phonetische Princip aufstellen: Bringe die Schrift und Aussprache in Übereinstimmung unter Beachtung des Herkommens (Adelung, Raumer, Michaelis); 3) die, welche das etymologische oder historische Princip aufstellen; Schreibe, wie es die geschichtliche Fortführung des Neuhochdeutschen verlangt (Grimm, Andresen, Vilmar, Weinhold); 4) die, welche das vermittelnde Princip aufstellen: Die festgewordene Schreibweise ist beizubehalten, in schwankenden Fällen aber ist die Schreibweise nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems und nach der wissenschaftlichen Erkenntnis anzunehmen (Kehrein, Klaunig, Sanders). Jetzt ist die Orthographie amtlich geregelt, in Preußen durch das Buch „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen." Berlin, Weidmann. 1880.

Hülfsmittel: Dorenwell, Orthograph. Übungsbuch. Paderborn, Schöningh. 1880. Duden, Orthographisches Wörterbuch. Leipzig, Bibliograph. Institut. 1880. — Dücker, Erstes Sprachbuch. Altona, Schlüter. 1880. — Engelien und Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Schultze. 1881. — Gehrig, Leitfaden für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. Neuwied, Heuser. 1880. — Knauth, Schriftl. u. mündl. Übungen zur Erlernung der Orthographie. 3. Aufl. Berlin, Springer. 1880. — Joh. Meyer, Lehr- und Ubungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Hannover, Meyer. 1880. 4. Aufl. — Rückheim, Hilfs- und Übungsbuch für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. Berlin, Keller. 1880. Wilmanns, Kommentar zur preuß. Schulorthographie. Berlin, Weidmann. 1880.

## § 36.

## D. Die Grammatik.

1) Über die Frage, ob Grammatik in die Volksschule gehöre oder nicht, ist viel gestritten worden. Wir haben aber bereits beim Lesen, dann bei der Orthographie erkannt, daß grammatische Belehrungen in der Volksschule im Interesse des Sprachverständnisses und der Sprachdarstellung nicht entbehrt werden können. Es ist auch gestritten worden, wie viel Grammatik in die Volksschule gehöre, und endlich darüber, wie

sie in der Volksschule zu lehren sei. Wir müssen darum die Fragen beantworten: 1) Wozu ist die Grammatik in der Volksschule zu lehren? 2) Wie viel ist davon zu lehren? 3) Wie ist sie zu lehren?

1) Wozu ist die Grammatik in der Volksschule zu lehren? Der Zweck des grammatischen Unterrichts in der Volksschule ist der, das Sprachbewußtsein auszubilden. Aber das Sprachbewußtsein ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel. Die Schüler sollen die Sprachgesetze nicht wissen, sondern dieselben richtig anwenden, um mit ihrer Hülfe die Sprachprodukte richtig zu verstehen und ihre eigenen oder fremden Gedanken sprachlich richtig, sowohl schriftlich als mündlich, darzustellen. Ohne Kenntnis der Sprachformen, welche Träger der Vorstellungen und Begriffe sind, ist eine vollständige Auffassung aller in der Sprache niedergelegten Gedanken und ihrer gegenseitigen Beziehung auf einander nicht möglich. Denn wenn auch das Verständnis eines Sprachstücks, weil es von der Kenntnis des Sprachmaterials und seiner Bedeutung abhängt, zunächst nicht an die Grammatik gebunden ist, so erhellt diese doch wie eine Fackel den Satzbau, die Beziehungen der Wörter und Vorstellungen auf einander und wird dadurch Mittel zum ersten und nächsten Zwecke, zum Verständnis der Sprachformen und ihres Inhalts, und da die Kenntnis der Teile die wahre Anschauung des Ganzen bedingt, so führt das grammatische Zergliedern zur klaren Einsicht in das Ganze. Ebenso ist ohne Grammatik die vollkommene Genauigkeit, Schärfe und Präcision des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks nicht möglich. Das Sprachgefühl, welches durch Lesen, Schreiben und Reden allerdings erstarkt, leitet leicht irre, aber das helle Bewußtsein von den gefundenen und klar angeschauten Sprachgesetzen fördert auch für das spätere Leben den richtigen Gebrauch der Sprache. Freilich kommen bei dem flüchtigen Sinn der Jugend falsche Konstruktionen, orthographische und Interpunktionsfehler vor trotz der erläuterten Sprachgesetze, aber das Kind kann doch die Fehler vermeiden und lernt sie vermeiden, wo durch fleißige Anwendung und Übung der Regel das Wissen zum Können wird. Wo freilich der grammatische Unterricht allerlei Sprachfeinheiten erjagen, genaue und zarte Unterschiede festhalten und allerlei Theorieen aufbauen will, da bleibt er unfruchtbar, wo er aber in praktischer Weise dem Sprachverständnis und der Sprachfertigkeit dient, da zeitigt er neben diesen Früchten auch das klare Denken.

Waitz, Allgem. Pädag., S. 260. Neben diesem verschiedenen Nutzen der Grammatik hebt Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts (Gütersloh, Bertelsmann. 1873), S. 118, ebenso nachdrücklich das pädagogische Moment hervor: „Die Grammatik zeigt dem Schüler, wie in seinen Worten, in der Sprache überhaupt, mithin auch in seinen Gedanken die größte Ordnung und Gesetzmäßigkeit herrschen soll, und da die That von dem Gedanken geboren wird, so kann der Einfluß desselben auf das Thun des Menschen nicht ohne jede Wirkung sein. Ebenso wird dem blinden Umhertappen, dem unsichern Schwanken entgegengearbeitet, indem der Schüler seine Sprache mit einer gewissen Sicherheit beherrscht; auch dieses kann nicht ohne wohlthätige Wirkung auf seinen Charakter bleiben: Mut, Festigkeit und Entschlossenheit werden sich

in seinen Worten und in seinen Handlungen ausprägen. — Man beschuldige uns nicht der Idealisirung, — wer den engen psychologischen Zusammenhang zwischen Wort, Gedanken und Charakter zugiebt, dem werden sich diese Betrachtungen auch mit logischer Konsequenz als notwendige Folgerungen aus dem grammatischen Unterrichte ergeben."

2) Wie viel ist von der Grammatik in der Volksschule zu lehren? Nach der Aufgabe, welche die Grammatik in der Volksschule zu lösen hat, ist nur das aus ihr aufzunehmen, welches für die praktischen Sprachbildungszwecke notwendig ist, dagegen ist alles auszuschließen, was bloß theoretisches Interesse hat.

Die Grammatik in der Volksschule beschränkt sich daher auf das Sprachmaterial, welches der Schüler auf dem Wege der Sprachübung bereits erworben hat, und berücksichtigt auch innerhalb dieses Gebietes nur das, was eine praktische Bedeutung hat. Während die wissenschaftliche Grammatik die gesamten Spracherscheinungen in systematischer Ordnung in das Gebiet ihrer Betrachtung zieht, wird der Stoff, den die Grammatik in der Volksschule zu behandeln hat, durch das Ziel, welches sie in Verbindung mit der Sprachübung erreichen soll, bestimmt, so daß die Grenzen für denselben durch die verschiedenen Schulen enger oder weiter gesteckt werden.

3) Auf welche Weise soll die Grammatik in der Volksschule gelehrt werden? Die wissenschaftliche Grammatik geht ihren systematischen Weg, die Grammatik der Volksschule muß mit Rücksicht auf den Sprachbesitz der Schüler jeder Stufe methodisch angeordnet werden. Sie muß sich genau an die Sprachübungen jeder Stufe anschließen und die Sprachformen zum Bewußtsein bringen, welche bereits erworben sind.

Die Anordnung des Stoffes kann hierbei noch immer eine verschiedene sein. Berücksichtigt man die Übungen beim Lesen, so kann man mit Vernaleken ordnen:

„In der Elementarklasse sind Aussprache und Betonung, Dehnung und Kürze der Silben tüchtig einzuüben. Damit steht die Schreibung der Wörter in enger Verbindung. Diese Übungen werden lesend und schreibend gemacht, ohne daß man auf Grammatisches eingeht. Vorbereitet kann letzteres wohl werden, indem man Gegenstände (Dinge) und ihre Bestandteile, ihre Eigenschaften und verschiedene Thätigkeiten unterscheiden lehrt. Dies kann im Anschlusse an die ersten Schulbücher geschehen.

Im dritten und vierten Schuljahre kommt nun Folgendes in Betracht: 1) Haupt-, Zeit- und Beiwörter. 2) Einzahl und Mehrzahl der Hauptwörter (mündliche und schriftliche Übungen). 3) Dasselbe in Verbindung mit Beiwörtern. 4) Die sechs Zeiten, eingeübt an verschiedenen Zeitwörtern, meist in Sätzen. Aufsuchung in einigen Lesestücken. 5) Anwendung von Zeitwörtern in Sätzen, so daß der Akkusativ, Dativ und Genitiv zur Anschauung kommen. Prüfung an Lesestücken und Schüleraufsätzen. 6) Thätige und Leideform in allen sechs Zeiten. 7) Sätze mit Vorwörtern, zuerst ohne Beiwort, dann mit Beiwörtern.

In den Oberklassen der einfache und mehrfache Satz im allgemeinen, mit Rücksicht auf die Zeichensetzung (Benutzung einiger Lesestücke in Prosa). Dehnung

und Kürze der Silben (wiederholt); fortgesetzte Übungen in der Rechtschreibung. Die Glieder des einfachen Satzes, wobei die Rektion der Zeit- und Vorwörter (also die Casus) besonders ins Auge zu fassen sind. Das Wesentlichste aus der Wortbildung, Fortsetzung der Rechtschreibübungen. Genaue Kenntnis des Satzbaues, insbesondere des zusammengesetzten Satzes mit Rücksicht auf die Zeitformen und Redeweisen (modi)."

Vergl. *Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele ꝛc. 5. Aufl. Stade, Fr. Schaumburg. 1872.

Man kann aber auch dem Gange von Rüegg (Die Pädagogik ꝛc. 4. Aufl. Bern 1873. S. 423) folgen, welcher sagt: „Durch den elementaren Sprachunterricht gelangt der Schüler zum Besitz der sprachlichen Grundformen und zugleich zu einer intellektuellen Entwickelung, welche es ihm möglich macht, aus Einzelnem, das ihm zur Vergleichung vorliegt, das Allgemeine zu abstrahieren. Damit ist auch die Fähigkeit gewonnen, und das Bedürfnis erwacht, die erworbene Sprache sich gegenständlich und dadurch zum Objekt der Betrachtung zu machen, d. h. es beginnt die Sprachlehre. — Die Sprachlehre der Volksschule ist in ihrem Gange durchaus bestimmt vom Gange der Sprachübungen; in der methodischen Aufeinanderfolge der letzteren liegt zugleich das Princip für die richtige Folge der grammatischen Belehrungen. Daß die Sprachübungen, insofern sie auf den sichern Besitz bestimmter Sprachformen abzielen, vom einfachsten Gedankenausdruck, dem prädikativen Satzverhältnis ausgehen und allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten, einfachen und des zusammengesetzten Satzes übergehen müssen, ist schon beim elementaren Sprachunterricht hervorgehoben worden; folglich müssen auch die grammatischen Belehrungen sich an die organische Entwickelung des Urteils anschließen, wobei sie häufig Anlaß haben werden, insbesondere auch die abweichenden Formen der Volkssprache zu berücksichtigen. Also nicht mit der Lautlehre oder der Flexionslehre oder irgend einem isolierten Zweig eines grammatischen Systems hat unsere Sprachlehre zu beginnen, sondern mit der Betrachtung und Übung der wesentlichen Erscheinungen der einfachsten Gedankenform, des nackten einfachen Satzes, um zum erweiterten, einfachen und zum zusammengesetzten Satze fortzuschreiten. Sie wird je das betreffende Sprachganze betrachten hinsichtlich seiner syntaktischen Bildung wie in Bezug auf die Wortarten und Biegungsformen, welche in demselben zur Anwendung kommen, und so die Wort- und Satzlehre in einen innern Zusammenhang bringen, welcher der Sprachentwickelung des Kindes entspricht. An die Auffindung des sprachlichen Gesetzes wird sie die erforderlichen Übungen anreihen, um den Schüler zum bewußten und fertigen Gebrauch der Sprache zu befähigen. Auf diesem Wege tritt die Sprachlehre in ein inniges Verhältnis zur Sprachbildung und sichert auch dem schwächern Schüler, dem die Abstraktion des Gesetzes aus den einzelnen Erscheinungen zu schwer und daher die grammatische Regel größtenteils unnütz ist, die Ausbildung eines gewissen Sprachtaktes. — Im besondern kann es sich bei der Stoffverteilung auf die Stufen der Mittel- und Oberschule jedenfalls nicht darum handeln, irgend ein Gebiet, z. B. den einfachen Satz, erschöpfend zu behandeln, ehe man zum nachfolgenden Gebiet übergeht. Wie wir im Anschauungsunterrichte zu einem rechten extensiven und intensiven Fortschritt nur gelangen, indem wir für die Wahl des Stoffes wie für die Behandlung der einzelnen Gegenstände concentrische Kreise ziehen, so darf auch auf dem Gebiet,

auf welchem die Sprache zum Objekt des Denkens gemacht wird, nicht in gerader Linie vorgegangen werden. Wir durchlaufen darum in der Mittel- wie der Oberschule das Gebiet des einfachen und des zusammengesetzten Satzes; allein während wir uns dort auf die Grundformen und die näherliegenden Gesetze beschränken, ziehen wir hier die gesamte Sprache der Schul- und Volksschriften in den Bereich unserer Betrachtung und wenden uns auch den tieferliegenden sprachlichen Beziehungen zu. Wie die Beispielsammlung den Umfang des grammatischen Unterrichts für die beiden Schulstufen bestimmt, so auch innerhalb derselben die stoffliche Aufeinanderfolge. Indem die Sprachlehre der organischen Entwickelung des Urteils folgt, macht sie auf jeder Stufe zunächst das Ganze, den Satz, zum Gegenstand der Betrachtung und läßt so den syntaktischen Bau immer vollständiger erkennen; dann aber muß das Kind darauf hingewiesen werden, wie ein und dasselbe Satzglied durch verschiedene Wortarten ausgedrückt werden, und wie endlich ein und dasselbe Wort verschiedene Formen haben könne, d. h. es lernt die Wortarten und Biegungsformen nicht in ihrer Vereinzelung als tote, starre Formen, sondern in ihrer organischen Notwendigkeit als lebendige Glieder des Sprachleibes kennen." Rüeggs Lesebuch für die zweite und das für die dritte Stufe der Primarschule des Kantons Bern. Bern, Schulbuchhandlung Antenen.

Folgende Regeln dürfen als allgemein gültig angesehen werden.

a. **Die grammatischen Belehrungen müssen in guter Ordnung**, d. h. in sachlicher Auf- und Auseinanderfolge gegeben werden.

In dieser Beziehung ist der Anschluß an das Lesebuch, wie die Analytiker wollen, sehr schwer; denn die Lesestücke sind nicht in dieser grammatischen Folge geordnet.

b. Aus einer Reihe gleichartiger Beispiele (Mustersätzen) muß die grammatische Regel auf induktivem Wege entwickelt werden.

„Es handelt sich darum, daß der Schüler aus den vorgeführten sprachlichen Erscheinungen die allgemeine Erscheinungsform, aus den Beispielen die Regel, das Gesetz erkennen lerne. Wir sagen: aus **den** Beispielen, nicht **dem** Beispiel; denn wie **eine** Schwalbe noch keinen Sommer macht, wie sich aus **einer** Vorstellung noch kein Begriff, überhaupt aus **einem** Besondern, das unter ein Allgemeines fällt, nicht dies Allgemeine entwickeln läßt: so ist **ein** Beispiel noch nicht geeignet zur Entwickelung einer Regel. Dazu bedarf man vielmehr einer Reihe von sprachlichen Erscheinungen, einer Fülle von Beispielen, und zwar von solchen, die nach der in Frage kommenden Rücksicht gleichartig sein müssen, nach andern Seiten aber möglichst mannigfaltig sein dürfen, um so den Blick des Schülers sofort auf den Vergleichungspunkt zu lenken und ihn das Gesetz ohne Umwege finden zu lassen." **Hüttmann.** — Der Anschluß an das Lesebuch hat auch hier fast unüberwindliche Schwierigkeiten, weil ein Lesestück, falls es nicht, wie **Kellner** es gethan hat, der Regel zu Liebe gemacht ist, selten eine Reihe gleichartiger Erscheinungen darbietet, und weil es diese durch andre Dinge trennt, so daß die Aufmerksamkeit der Schüler zersplittert wird.

c. Die entwickelten Regeln und Gesetze werden eingeprägt und sogleich an andern Sprachstoffen geübt; denn theoretische Kenntnis der Grammatik ohne Übung ist eine Blüte ohne Frucht. Darum ist eine

Reihe von passenden Übungsaufgaben in angemessener Stufenfolge und Anzahl als wesentliches Stück des grammatischen Unterrichts notwendig, so daß Vorführung und Betrachtung des Sprachstoffes, Entwickelung und Aneignung der Gesetze und Regeln und Übung derselben an ähnlichen Sprachstoffen in jeder Stunde eintreten müssen.

Auch in dieser Hinsicht bietet das Lesebuch nicht hinreichend geordnetes und geeignetes Übungsmaterial, sondern es muß anderweitig beschafft werden.

d. Die gewonnene grammatische Einsicht ist immer bei der Auslegung des Lesebuchs zu benutzen und anzuwenden, um mit ihrer Hülfe tiefer in das Verständnis der Stücke einzudringen. Auch kann ab und zu ein Lesestück grammatisch zergliedert werden. Durch diese Anwendung auf das Lesebuch wird in den Schülern das Bewußtsein geweckt: „Nicht die Grammatiker, sondern die Klassiker sind in Sachen der Sprache die oberste Autorität.“

Palmer, Evang. Pädagogik. 2. Aufl. S. 610 ff. *Jütting, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. 4. Aufl. 1870. Leipzig, Volkening. Einleitung. In betreff der grammatischen Terminologie dürfte wenigstens auf den Oberstufen mehrklassiger Schulen die lateinische der deutschen, vielgestaltigen vorzuziehen sein. *L. Geiger, deutsche Schriftsprache und Grammatik. Frankfurt a. M. 1870.

Unter den vielen Grammatiken empfehlen sich für Lehrer: Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. Nördlingen, Beck. *Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung. Tauberbischofsheim, Lang. 2. Aufl. 1880. Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten. Berlin, Schultze. Koch, Deutsche Grammatik. Jena, Mauke. Wilmanns, Grammatik. Berlin, Wiegand.

Hülfsmittel für den Unterricht: Bachmann, die Satz- und Wortlehre. Prag, Reichenecker. Baron, Junghans u. Schindler, Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Leipzig, Klinkhardt. Berke, Volkstümlich praktischer Sprachunterricht. Neuhaldensleben, Eyraud. Bodri, Zweck, Ziel und Behandlungsweise des Sprachunterrichts in den Volksschulen. Wiesensteig, Schmid. Brümmer, Beispiel = Grammatik. Berlin, Stubenrauch. 1869. Dietlein, Der Sprachschüler. Wittenberg, Herrosé. *Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Berlin, Schultze. Günther, Deutsches Sprachbuch. Berlin, Stubenrauch. Gurcke, Deutsche Schulgrammatik (Hamburg, Meißner). Hermes, Unsere Muttersprache in den Grundzügen. Berlin, Guttentag. Th. Heuer, Erstes Sprach- und Aufgabenbuch für den Unterricht in der Grammatik 2c. Lauterberg a. Harz. 1875. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig, Klinkhardt. *Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. 5. Auflage. Stade, Schaumburg. Jahn, Lehrbuch der deutschen Sprache. Hannover, Helwing. *Jütting, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. I. und II. Band. Leipzig, Siegismund und Volkening. *Kehr, Schülerbuch. Gotha, Thienemann. Leyde, Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Königsberg, Thiele. *Lüben, Ergebnisse des grammatikalischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Leipzig, Brandstetter. Lutz, Der Sprachunterricht in der Volksschule.

Wiesensteig, Schmid. Metger, Deutsche Satz- und Interpunktionslehre. Emden, Haynel. *Panitz, Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik. Leipzig, Klinkhardt. Pflüger, Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache. Leipzig, Brandstetter. 1855. Richter, Die Behandlung des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin. Riecke, Das Nötigste aus der deutschen Sprachlehre. Stuttgart, Lindemann. L. Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichtes in unserer Muttersprache. Erster Teil. Berlin, Nicolai. 1876. Rüegg, Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Bern, Dalp. Schmidt, Die deutsche Satzlehre. Berlin, Schröder. O. Schulz, Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Berlin, Nicolai. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Wien, Markgraf und Müller. Vernaleken, Deutsche Schulgrammatik. Wien. *Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht. Leipzig, Brandstetter. *Wetzel, Grundriß der deutschen Grammatik. Berlin, Stubenrauch.

## § 37.

## E. Die deutschen Aufsätze (die schriftliche Übung).

1) „Erst in der freien Rede und der schriftlichen Ausarbeitung liegt der Beweis der vollen Herrschaft über die Sprache und des selbständigen Denkens in ihr, zu denen es kommen soll“ (Waitz). „An der Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdruck hat man den sichersten Maßstab für die Zweckmäßigkeit des erteilten Sprachunterrichts“ (Kellner). „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schüler“ (Eisenlohr). „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbare Weise thätig“ (Herder).

In diesen Aussprüchen ist der Zweck und der Nutzen der deutschen Aufsätze klar dargestellt. Ihre Notwendigkeit ergiebt sich aus der Aufgabe des Sprachunterrichts, welcher Sprachverständnis und Sprachfertigkeit im Reden und Schreiben gewähren soll. Das Letztere wird aber besonders durch die Aufsätze erreicht, welche zugleich, da sie sich von dem übrigen Sprachunterricht nicht isolieren dürfen, das Sprachverständnis fördern. Wie aber der Sprachunterricht im allgemeinen, da er nicht von dem Sachunterricht sich isoliert, zugleich den Unterricht in den andern Gegenständen fördert und der allgemeinen Bildung dient, so ist auch der Nutzen der schriftlichen Aufsätze nicht allein auf dem Gebiete der Sprache zu suchen. a. Sie sind eine praktische Schule der Logik; denn sie bringen dadurch, daß sie den Schüler nötigen, vor dem Niederschreiben den Stoff sich deutlicher zu machen, Licht und Ordnung in sein Denken. b. Sie gewöhnen den Schüler an geistiges Arbeiten, an Selbstthätigkeit und Ausdauer; denn sie erfordern geistige Sammlung und Anstrengung. c. Sie befestigen und erweitern durch die schriftliche selbständige Bearbeitung die Kenntnisse des Schülers auf verschiedenen Gebieten. d. Sie bereiten die Schüler unmittelbar auf den späteren schriftlichen Verkehr des Lebens vor. Es ist dabei notwendig, daß nach Zweck und Bedeutung die verschiedenen Darstellungen an Beispielen

entwickelt und dann erst zur Nachahmung aufgegeben werden, daß also z. B. aus dem Zweck der Quittung, des Briefes ꝛc. sich die notwendigen Eigentümlichkeiten von selbst ergeben. Leider wird dies öfter versäumt.

2) Die Aufsatzübungen lehnen sich an den übrigen Sprachunterricht, an Grammatik und Lesebuch, dem die Stilmuster entnommen werden, in ihrem Inhalte an den übrigen Unterricht an, lassen aber auch das übrige Leben des Kindes nicht unberücksichtigt. In ihrer Aufeinanderfolge dürfen nicht die verschiedenen Stilformen durch einander geworfen werden, sondern die Aufgaben sind mit Berücksichtigung der Forderung: Vom Leichten zum Schweren! etwa in folgender Reihenfolge zu geben: Beschreibungen, Erzählungen, Schilderungen, Begriffe, Begriffsentwickelungen, Charakterschilderungen, und es sind folgende Stufen zu beachten:

A. Vorbereitungsstufe,

a. Genaues Abschreiben einzelner gelesener Sätze und ganzer Lesestücke wird vielfach geübt. b. Aufschreiben von vorgesprochenen Sätzen und Lesestücken, welche vorher abgeschrieben sind. Erstes Diktatschreiben. c. Aufschreiben memorierter Sätze und Lesestücke, mit denen die beiden ersten Übungen schon vorgenommen sind, aus dem Kopfe.

Als Vorübung auf allen Stufen fordert Diesterweg: „Sollen die Aufsatzübungen nicht isoliert dastehen, so müssen sie vor allem vorbereitet oder begründet werden. Dies geschieht durch die Gewöhnung des Schülers an vollkommen (nicht halb oder zum Teil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuches an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch, durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Recitieren gewonnen wird, endlich durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichtums von Gedanken. Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden, und fehlt es nicht an jenen Vorbereitungen, dann und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen. Sodann muß man unreifen Menschen wie Kindern bis zum vierzehnten Lebensjahre zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dies geschieht: a. durch das Lesebuch, durch gründliche sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke; b. durch die unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; c. durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird.“

B. Stufe der Nachahmung in Stoff und Form. Stoff und Form ist gegeben. Die Bearbeitung erfolgt nach gegebenen Fragen.

„Diese Übungen gründen sich auf den im Gebiete jeder Kunst vorkommenden Satz, daß wir uns an Mustern heranbilden und lange in dem Bereiche der Nachahmung bewegen, ehe wir uns eine eigene Bahn schaffen.“ G. Hopf.

a. Aufschreibung kleiner Erzählungen und Beschreibungen, welche in dem übrigen Unterrichte festgelegt sind. b. Einfache Wiedergabe einer nur mehrmals vorgelesenen oder erzählten kleinen Geschichte. c. Beschreibung eines nur einmal durchgesprochenen Gegenstandes mit möglichstem Anschluß an des Lehrers Durchnahme.

C. Stufe der Nachahmung im Stoff und Verwandlung oder Erfindung der Form. Der Stoff ist gegeben, und die Form ist angedeutet. Die Bearbeitung erfolgt nach gegebenen Leitwörtern.

a. Grammatische Umformung: Verwandlung der Einheit in die Mehrzahl, Veränderung der Personen, Veränderung der Zeiten, Verwandlung der indirekten in die direkte Rede ꝛc. b. Stilistische Umänderung: Umformung der Poesie in Prosa, Verkürzung und Verlängerung des Stückes, Verwandlung eines Gesprächs in eine Erzählung, Beschreibung in Briefform ꝛc., Bearbeitung eines Stoffes auf Grundlage mehrerer Lesestücke, Bearbeitung einer Aufgabe aus dem Realunterrichte, bei welcher in der Form ein unmittelbarer Anschluß an das Lesebuch nicht möglich ist ꝛc.

D. Stufe der Nachahmung in der Form und der Erfindung des Stoffes. Der Stoff ist nur angedeutet.

a. Die Stilmuster enthält das Lesebuch. Sie werden vorher genau besprochen, wobei für die Nachahmung sowohl auf den sprachrichtigen, wohllautenden und geordneten Ausdruck, als auch auf die Anordnung der Gedanken, die Verbindung derselben zu kleinen Gruppen und dieser zu einem zusammenhängenden Ganzen geachtet wird. Nach dieser Besprechung zeigt der Lehrer an einem dem Musterstücke entsprechenden Thema, wie man Gedanken auffindet oder entwickelt, dieselben planmäßig ordnet und zusammenhängend darstellt. Eine Arbeit wird von Lehrern und Schülern gemeinschaftlich gemacht, dann werden ähnliche für die häusliche Arbeit aufgegeben. Stoff bietet der gesamte Unterricht, Naturerscheinungen, der Wohnort und seine Umgebung, die Begebenheiten des täglichen Lebens, Erlebnisse der Kinder ꝛc., Geschäftsaufsätze. b. Arbeiten nach ausgeführterer, später kürzerer Disposition.

E. Stufe freier Bewegung in Stoff und Form.

Auch für diese Stufe gilt das Wort Kehrs: „Der Aufsatz wird als ein Gebäude betrachtet. Der Lehrer entwirft als der Baumeister dazu den Riß mit Klarheit und Festigkeit; ihm liegt die Pflicht ob, anzuordnen, wie und woher die Materialien zum Baue beschafft werden sollen; er, der Wächter der logischen Ordnung, ist als Bauführer so lange auf dem Bauplatze thätig, bis das Werk den Meister lobt. Er hat die Pflicht, das Unentwickelte zu entwickeln, das Undeutliche zu verdeutlichen, das Dunkele klar zu machen. Und dies alles kann, ja muß in einer Weise geschehen, daß der Schüler in der That selbst zu bauen meint, und daß er frei über seinen Wissens- und Gedankenschatz verfügt und dadurch nach und nach auf eigene Füße gestellt wird.“ Themata, welche im Anschuungskreise der Kinder liegen, bieten Schule und Leben genug, man denke nur mit Richter (Der Unterricht in der Muttersprache ꝛc. S. 118) an die Kreise der heimatlichen Überlieferung, der heimischen Sitte, die ein denkendes Durchdringen von seiten der Schüler erfordern und sich deshalb zur Auswahl von Themen für freie Arbeiten besonders eignen, weil durch eine derartige Berücksichtigung dieser Kreise der Schüler sich mehr hineinleben wird in den Gedankenkreis, auf dem seine nationale Bildung beruht. Der Lehrer

beachte immer, daß der Gegenstand einer schriftlichen Arbeit nicht nur im Anschauungskreise des Schülers, sondern ihm auch gemütlich nahe liegen muß, dann wird er sich vor verschrobenen Themen hüten.

Folgende Sätze seien dem Lehrer Gesetze:

a. Es darf nichts gearbeitet werden, was außerhalb des Erfahrungs- und Berufskreises der Schüler liegt.

„Im Leben geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgerissen und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder im gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden.“ Schleiermacher, Erziehungslehre. S. 520.

b. Die leichtesten Arbeiten sind die besten. („Je leichter diese Übungen gemacht werden, desto besser gedeihen sie.“ Herder, Regeln für den Schulunterricht, 1788.)

c. Für den einfachen Gedanken des Kindes paßt das weite Faltenkleid künstlicher Satzgefüge und Perioden nicht. (Kehr.)

3) Der Lehrer korrigiert zu Hause mit farbiger Tinte jede Arbeit sorgfältig. Fehler, welche der Schüler hätte vermeiden können, werden nur unterstrichen, so daß sie der Schüler am Rande oder nach der Arbeit selbst verbessert, andre dagegen verbessert der Lehrer. Jede Arbeit wird mit einem kurzen Urteile versehen, das ungünstige Urteil kurz motiviert. Bei der Rückgabe der Arbeiten ist die Besprechung vorgekommener Fehler, welche dazu am besten in gewisse Gruppen gebracht werden, so einzurichten, daß alle Schüler der Klasse Nutzen davon haben.

Vielleicht ist dabei für die Volksschule zu hoch, bei der schriftlichen und mündlichen Korrektur auf das einzugehen, was Waitz sagt, Allg. Päd., S. 275: nämlich „für die Geschmacksbildung die sämtlichen feineren Beziehungen verstehen und benutzen zu lehren, welche zwischen den verschiedenen Formen des Ausdrucks und dem darzustellenden Gedanken stattfinden. Es gehören dahin die verschiedenen Arten der weiteren Ausführung eines und desselben Hauptgedankens, die Wahl unter synonymen Wörtern, ähnlichen Wendungen, mehr oder weniger abgeschliffenen Bildern und deren Durchführung, die Aufmerksamkeit auf schwerfälligere oder leichtere Satzbildung, auf die gegenseitigen Verhältnisse der Satzglieder und deren Verknüpfungsweisen, die sorgfältige Entwickelung dessen, was durch die Mangelhaftigkeit der Form und Gedanken selbst dunkel geblieben, was nur unvollkommen angedeutet worden ist, anstatt deutlich und scharf herausgestellt zu werden, die verschiedenen Grade der Übersichtlichkeit und Abrundung, deren die Form dem Gedanken entsprechend fähig ist, der Wohlklang oder Mißklang der Laute und die Verschiedenheit des Einflusses, den sie dadurch in ihrer Zusammenordnung auf die Bewegung des Gemütes üben — überhaupt alles, wodurch die gewählten Sprachformen auf den Gedankeninhalt selbst und auf dessen Aufnahme von seiten der andern modificierend einzuwirken vermögen.“ Dagegen empfiehlt es sich, um das Sprachgefühl zu

entwickeln und dem Schüler selbst eine gute Kontrolle der schriftlichen Darstellung an die Hand zu geben, bei der mündlichen Korrektur einzelnes vorzulesen, damit auch das Ohr der Schüler die Härten der Darstellung empfindet und sie sich gewöhnen wie Erwachsene ihre Arbeiten behuf einer nochmaligen Korrektur sich laut vorzulesen, um vor der Reinschrift noch manchen Fehler zu unterdrücken. Die Förderung ist dabei eine gegenseitige. Das Ohr dringt auf Beseitigung mancher Härten, und wiederum werden durch das laute Lesen die Formen und Wendungen der Sprache dem Gedächtnisse geläufiger, und wird daher die Darstellung eine überhaupt gewandtere mündlich und schriftlich.

4) Man gebe öfter Arbeiten auf, man fordere aber nur Arbeiten von mäßigem Umfange, diese aber sorgfältig gearbeitet.

Jeder Lehrer aber denke für seinen Unterricht in der Muttersprache dem Worte L. Jahns nach: „In seiner Muttersprache ehrt sich jedes Volk, in der Sprache Schatz ist die Urkunde seiner Bildungsgeschichte niedergelegt, hier waltet wie im einzelnen das Sinnliche, Geistige, Sittliche. Ein Volk, das seine eigene Sprache verlernt, giebt sein Stimmrecht in der Menschheit auf und ist zur stummen Rolle auf der Völkerbühne verwiesen."

Hülfsmittel: *Bormann, Methodische Anweisung zum Unterricht in den Stilübungen. Leipzig, H. Schultze. Baron, Junghans, Schindler, Deutsche Sprachschule. Leipzig, Klinkhardt. Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen. Berlin, Schultze. Fischer, Aufsatzlehre für Volksschulen. Langensalza, Greßler. Gollnisch, Die Aufsatzübungen in der Volksschule. Striegau, Hoffmann. Haesters und Huffschmidt, Sprach- und Stilübungsbuch. Elberfeld, Bädeker. Hüttmann, Deutsches Aufsatzbuch. Eine stufenmäßig geordnete Sammlung deutscher Aufsätze. Hannover, Helwing. 1877. *Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. 2. Aufl. Leipzig, Siegismund und Volkening. Junghänel und Scherz, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten für Mittelklassen. *Kehr, Materialien zur Übung in mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücken für Volksschulen. Gotha, Thienemann. Kellner, Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke. *Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Paderborn, Schöningh. Lüben, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen. Leipzig, Brandstetter. Fr. Mann, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. Langensalza, Beyer. 1878. Meißner, Der deutsche Aufsatz. Chur, Hitz. *Nienhaus, Stilübungen für Volks- und Fortbildungsschulen. Petermann, Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck. Rinne, Praktische Dispositionslehre. Stuttgart, Becher. *Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stil. Darmstadt, Diehl. Rudolph, Der deutsche Stil. Berlin, Nicolai. *Rüegg, Die Stilübungen in der Volksschule. Eine Wegleitung für die Hand des Lehrers. 2. Aufl. Bern, Dalp. 1873. Scholz, Wort- und Gedanken-Stil 2c. Sommer, Praktische Aufsatzschule. Paderborn, Schöningh. 5. Aufl. Sommer, Hand- und Hülfsbuch im deutschen Aufsatze. Köln, Du Mont-Schauberg. Traut, Lehr- und Übungsbuch des deutschen Stils. Wisseler, Sammlung vollständiger Entwürfe zu Aufsätzen. Soest, Schulbuchhandlung. Wyß, Leitfaden der Stilistik. Bern, Dalp. Zeyneck, Grundzüge der deutschen Stilistik und Litteraturgeschichte. Graz.

## § 38.

### III. Der Gesangunterricht.

Vergl. Teil I, S. 374.

1) Der Gesangunterricht in der Volksschule gehört (vergl. oben S. 149) zum Sprachunterricht, denn „Singen mit Ausdruck und Lesen mit Betonung, rein und scharf artikuliertes Sprechen und Gesang mit Verständnis der Texteswort, Takt und Beobachtung der Scheidezeichen, lautes und doch nicht schreiendes Lesen und Gesang ohne Geschrei — das sind die Parallelen, deren Verwandtschaft und wechselweise sich bedingende Wirkung jeder leicht einsehen kann.“ (Kellner.) Aber der Gesang hat auch eine besondere Beziehung zu der Religion und zu den andern Schulwissenschaften; er hat insbesondere eine große erziehliche Bedeutung, deshalb rühmt Luther die reinigende, sühnende, heiligende Macht der Musik und nennt sie eine der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibt, und eine Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht. (Teil I, S. 163.) Der Gesang bildet den Geschmack, bereichert und veredelt das Gemüt und richtet den Willen auf das Gute; auch ist er ein treffliches Disciplinarmittel, schärft die Aufmerksamkeit, wehrt der Trägheit der einen und dem vorschnellen Wesen der andern und schließt ein festes Band der Gemeinsamkeit um eine ganze Klasse („Musika ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin.“ Luther).

Erk: „Der Gesang stellt Gefühle dar. Zuweilen sind es Gefühle aus einer Lebenslage, welche im eigentlichen Sinne nicht die des Singenden ist, vielleicht auch nie sein kann. Dies ist z. B. fast immer im Oratorium, in der Oper, so wie beim Vortragen von Balladen und Romanzen, sehr häufig beim Singen von Kriegs-, Soldaten-, Jagd- und andern Liedern der Fall. Hier gewährt der Gesang Genuß, Kunstgenuß. Verschieden sind die Arten und Grade desselben; am höchsten steigert er sich, wenn die Reflexion ganz zurücktritt, wenn wir so in eine fremde Gefühlslage versetzt werden, daß wir der unserigen völlig entrückt sind, wenn der Schmerz, die Lust, wenn jedes Gefühl, das in den Tönen wiederklingt, ganz zu unserm eigenen wird. So ist dem Menschen im Gesange ein Quell der edelsten Freuden geöffnet, ein Quell, der in nie versiegender Fülle fließt. Und keinem ward es verwehrt, sich hier zu erquicken. Nicht ist der Kunstgenuß auf die Säle der Reichen und Vornehmen beschränkt; auch in der bescheidenen Schulstube, auch unter dem Dache des niedrigsten Mannes im Volke kann die Freude am Schönen wohnen, wenn man sie nur dort einzuführen weiß. Ein ander Mal findet beim Gesange ein künstlerisches Sichversetzen nicht in eine fremde Lebenslage, wohl aber in eine uns anfänglich fremde Gemütsstimmung statt, die wir durch das Singen zu unserer eigenen machen. So erheitert den Traurigen ein frohes Lied; so stärkt den Verzagten ein Lied voll Mut; so sammelt sich der im bunten Treiben des Lebens innerlich Gestörte und Zerstreute durch einen ernsten Gesang und richtet sein Gemüt auf Gott. In allen solchen Fällen handelt sich's also nicht um einen vorübergehenden Genuß, sondern um eine oft sehr tiefe und

dauernde Ergreifung des ganzen innern Menschen. Wieder in andern Fällen bedarf es keiner Erregung, keiner Verstärkung der Empfindung; das Herz ist von tausend Gefühlen voll, es strömt über im Gesange. Ein siegreiches Heer stimmt ein Tedeum an, um die Gefallenen klagt der Trauerchor, reicher Erntesegen öffnet die Lippen zu frohen Liedern, dem in die Ferne ziehenden Freunde tönt wehmütig der Abschiedsgruß, die Christengemeinde ruft jauchzend dem Herrn ihr begeistertes Hosianna entgegen, ein geängstigtes und zerschlagenes Herz ruft aus der Tiefe im demütigen Bußgesange. Der Gesang ist die Sprache des Gemütes, und es liegt ein tiefes Bedürfnis in der Menschennatur, diese Sprache zu sprechen. Das ist die Geschichte aller Zeiten und Völker, ganz besonders aber die Geschichte des Christentums. Dies ist der Einfluß des Gesanges auf das Gefühlsleben. Es giebt eine Macht des Gesanges! Von den Schlachtgesängen der alten Deutschen bis auf die Vaterlandslieder der Gegenwart, von den Hymnen der ersten christlichen Kirche bis auf Luthers und seiner Zeitgenossen Choräle herab finden wir ihn daher im Dienste der höchsten und heiligsten Angelegenheiten unseres Geschlechts; nicht zu gedenken der Stellung, welche er in gleicher Hinsicht bei den Völkern des Altertums einnahm. Besonders ist zu erwähnen, daß er durch Weckung und Belebung religiöser Gefühle auf den Willen wirkt und dadurch ein Mittel zur Veredlung der sittlichen Natur des Menschen wird. Nicht bloß dem Schönen dient der Gesang, er führt durchs Schöne zum Guten."

„Geordneter Gesang hält die Geselligkeit in Zucht, ohne der Fröhlichkeit zu wehren, führt die verschiedenen Stände zusammen und bringt sie einander näher." Köstlin (Tonkunst, Stuttgart 1878).

Goltzsch: „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Wert gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll. Der Gesangunterricht hat darin seinen eigentümlichen hohen Wert, daß er das innere Leben zu so unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt, wie es durch Wort und Unterweisung, die stets eine Vermittelung durchs Denken voraussetzen, nie geschehen kann. Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzureichend ein Verständnis seines innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gott verborgenen Lebens, eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeine des wichtigsten Mittels zur Darstellung dieses Lebens ermangeln."

2) Die verschiedenen Aufgaben des Gesangunterrichts sind folgende:

a. Er soll überhaupt den Gesang bilden. Wie Sprechen die Sprache, so bildet Singen den Gesang. Darum soll der Lehrer die Kinder alsbald zum Singen veranlassen, ihnen leichte, liebliche Lieder vorsingen; sie singen bald mit Lust nach. Es gilt hier nicht vielerlei, sondern einige Lieder oft wiederholt, damit diese den Kindern ganz vertraut werden. Die Kinder, welche am liebsten dieselben bekannten und lieb gewordenen Lieder singen, weisen den richtigen Weg. Nur durch Wiederholung wird Fertigkeit erzeugt, werden Ohr und Stimme sicher, und bildet sich der schöne ausdrucksvolle Gesang, welcher als Grundlage des Kunstgesanges anzusehen ist.

b. Er soll das Gehör bilden. Die Kinder müssen dahin kommen, daß sie leicht und schnell ihnen vorgesungene oder zufällig gehörte Lieder

und Melodieen nachsingen können; das paßt für Kirche und Leben und wird dazu beitragen, daß unsere schönen Volksweisen nicht verloren gehen. Sie sollen auch den melodischen Tonfall gesprochener Reden verstehen und nachbilden lernen. Das geschieht, wenn das musikalische Gehör in sicherer Unterscheidung der Töne nach Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche geübt, der Stimmumfang erweitert und die Stimme in den Dienst des Ohres gestellt wird.

c. Er soll das Gefühl bilden. Dies geschieht dadurch, daß der Gesang in seiner unmittelbaren Vereinigung mit der Poesie Gefühle darstellt, in welche der Singende versetzt wird, und welche ihn nach den verschiedenen Gebieten, denen die Lieder angehören, in nähere Beziehung zur Natur, zur Gesellschaft, oder zu Gott bringen. Der Text der Lieder, welcher durch den Gesang lebendig wird, ist darum nicht gleichgültig. Für die Kinder ist nur das Beste gut genug. „Ein Kinderlied ist niemals schön, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Anteil gesungen werden kann.“ (Hentschel.) Der Text muß auch verstanden werden, wenn das Lied seine volle Wirkung auf das Gemüt des Kindes ausüben soll.

„Nehmen wir ein Waldlied, also ein Objekt aus der Natur. Nicht der Wald an und für sich, nicht die hundert und hundert Bäume, noch viel weniger die tausend und tausend Klafter Holz, die der Förster berechnet, sind der Inhalt des Liedes; sondern wir fassen den Wald als Kunstobjekt, als malerisches Original auf. Wir werden durch den kühlenden Schatten, durch den balsamischen Duft, durch das Säuseln in den Wipfeln, durch den Gesang der Vögel sinnlich angeregt; es bemächtigt sich unser eine geheimnisvolle, feierliche Stimmung; die Gefühle gestalten sich nach und nach bestimmter: wir fühlen uns da frei vom Getriebe der Menschen, frei von den erkünstelten, beschränkenden Formen der Gesellschaft; es wird uns wohl an der stillen Ruhestätte der Mutter Natur; wir fühlen Gottes Macht und Freundlichkeit in seinen Werken. Im Lied findet dies alles seinen Ausdruck. Mächtig schallt es in den hochgewölbten Dom hinein. Nicht nur körperlich erfrischt, auch geistig gehoben, mit bis zu edlem Entschluß gesteigertem Gemüte nehmen wir vom Walde Abschied und kehren ins Alltagsleben zurück. Nicht nur Genuß, nicht nur Waldluft oder ein bestimmtes edles Gefühl sind der Inhalt des Liedes, sondern ein ganzes geistiges Erlebnis des ganzen Menschen. Wer hat Mendelssohns „Jägers Abschied vom Walde“ gesungen und dieses alles nicht miterlebt?“ (Held.)

d. Der Gesang soll den übrigen Unterricht beleben.

„Wäre es nicht menschlich-schön, wenn der Lehrer die Fülle der Gefühle, welche er durch den Religionsunterricht zu wecken verstanden, auch in den Religionsstunden selbst mit seinen Kindern durch ein Lied ausströmen ließe, wenn er den zum Fenster hineinäugelnden Frühling mit einem Liedchen begrüßte, ein vaterländisches Fest, eine Geschichtserzählung dadurch weihte, oder kirchliche Zeiten mit frommen Gesängen auch in der Schule feierte? Dann wüßten die Kinder eher, warum sie das Singen lernen, und begriffen, wozu man es brauchen muß.“ (Kellner.)

e. Der Gesang soll für das künftige Leben gelernt werden. Er muß darum solche Lieder wählen, die mit ernstem Klange in der Kirche

und mit fröhlichem Schalle in Busch und Feld gesungen werden können. An solchen Liedern, nicht aber an kindischen und nüchternen Schulliedern erzeugt sich die Sangeslust fürs Leben, so daß der Schüler seinen Seelenstimmungen in den verschiedenen Lagen des Lebens durch ein einfaches Volkslied oder einen Choral Ausdruck geben lernt, um sich dadurch gemütlich angeregt oder religiös gehoben zu fühlen.

W. Kothe: „Das Endziel alles Gesanges in der Volksschule besteht darin, daß die Schüler bei ihrem Abgang einen Schatz der schönsten und besten volkstümlichen Lieder mit ins Leben hinübernehmen, daß durch den Gesang das religiöse und patriotische Gefühl der Kinder rege gemacht, der Sinn für das Schöne geweckt und überhaupt die Bildung und Veredelung des Gemüts gefördert werde.“ — „Darum Anwendung gut geübter Gesänge überall da, wo im Schul- und kirchlichen Leben sich passende Gelegenheit bietet.“

3) Den Lehrstoff bilden a. Choräle, b. Volkslieder, c. Elementarübungen; Kunstlieder sind für die Schule zu schwer.

Erk sagt: „Der Gesangunterricht soll formal und material bilden. Dieser Doppelzweck macht nötig: 1) eine Reihe von Elementarübungen, einen Elementar-Kursus; 2) das Einüben von wirklichen Liedern und anderen Gesängen, einen Lieder-Kursus. Der Elementar-Kursus soll den Schüler zur Bewußtwerdung und Selbstthätigkeit führen, der Lieder-Kursus ihn zur Gemütlichkeit erziehen. Daraus lassen sich für jeden von ihnen gewisse Grundgesetze ableiten, von denen hier folgende Platz finden mögen: Der Elementar-Kursus soll 1) durch die ganze Schulzeit gehen, 2) sich auf alle Tonelemente erstrecken, 3) lückenlos fortschreiten. Der Lieder-Kursus soll 1) ebenfalls durch die ganze Schulzeit gehen, 2) sich auf das gesamte Leben des Kindes in und außer der Schule erstrecken, 3) ausschließlich nur Inhaltvolles und Schönes aufnehmen.“

a. Durch die Choräle schließt sich der Gesang an den Religionsunterricht an. Das geistliche Lied ist es besonders, das Haus und Volk aufbaut, denn die Seele des Chorals ist die Andacht, die unbedingte Hingabe des Gemüts an Gott. Die größte Einfachheit ist hier die höchste Kunst. Darum können Kinder den Choral vollkommen gut singen lernen, so daß er besonders für die Schule sich eignet. Die Auswahl und Reihenfolge ist von der Schwierigkeit der Melodieen, der Durchnahme der Texte, von der Verwendung in den Schulandachten und von kirchlichen Zwecken abhängig. Etwa vierzig Melodieen genügen.

b. Das Volkslied ist gleichfalls wegen seiner einfachen Schönheit für die Volksschule besonders geeignet. Es lehrt zugleich den besten Inhalt des Volkslebens kennen.

„Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemüts — das ist der Grundinhalt des Volksliedes.“ (A. B. Marx.) „Gerade das Volkslied zeigt den Höhegrad des Kraftgefühls, der Bravheit und Tüchtigkeit eines Volkes an. Das deutsche Volkslied, selbst bis herab auf den letzten Krieg mit Frankreich,

ist weit erhaben über das französische; und von Napoleon I. gilt ja ganz eigentlich, daß Deutschlands Lieder ihn zu Tode gesungen (Schenkendorf, Arndt, Körner)." (Böhl.)

Selbstverständlich paßt aus dem reichen Liederschatze unseres Volkes nicht jedes Volkslied in die Schule. Grundsatz für die Auswahl muß sein: „Von dem Guten das Beste!" Der Text muß poetisch die edelsten Gefühle des Volkes aussprechen in einer auch den Kindern zugänglichen Weise; Natur- und Vaterlandslieder stehen daher oben an. Die Melodie muß tadellos sein, daß sich Poesie und Musik entsprechen, daneben darf sie nicht zu lang sein und in Bezug auf Tonumfang und Rhythmus nicht zu erhebliche Schwierigkeiten bieten. Durch eine umsichtige Auswahl guter Lieder kann die Schule am besten den Volksgesang heben und veredeln und unsauberen Liedern den Boden entziehen; sie muß aber Text und Melodie durch wiederholtes Auswendigsingen für alle Zeiten dem Gedächtnis einprägen, so daß die Lieder gleichsam in Fleisch und Blut des Schülers übergehen.

Die Auswahl erfolgt in der Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren. Wichtige Vorkommnisse im Schulleben (Schul- und patriotische Feste), die Rücksicht auf die Jahreszeiten u. s. w. rechtfertigen indes mancherlei Abweichungen.

c. Die Elementarübungen sind wie die Grammatik in der Volksschule nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke. Sie müssen also so weit getrieben werden, als sie zum guten Gesange erforderlich sind. Sie sind teils melodische, um die Reinheit, Höhe und Tiefe des Tons zu schulen, teils rhythmische, um Länge und Kürze der Töne recht treffen zu lehren, teils dynamische Übungen, um den richtigen Ausdruck in Schwäche und Stärke zu erzielen. Sie nehmen nach Hentschel auf allen Stufen ungefähr den dritten Teil der Gesangstunde ein. Bei einzelnen Stücken, die Stellen enthalten, deren Ausführung auf der Gesangstufe, auf welcher die Schüler stehen, Schwierigkeiten machen, treten Vorübungen ein, welche dazu dienen, das leichtere Einprägen und Wiedergeben der betreffenden Stelle zu vermitteln.

W. Kothe: „Da der Gesang die Sprache zur Grundlage hat, ja selbst als eine veredelte Sprache angesehen werden kann, so dienen die ersten Sprachstunden mit ihren Übungen zur Erzielung einer möglichst treuen Wiedergabe lautrein vorgesprochener Selbst- und Mitlaute, Wörter und Sätze zugleich ungesucht — und dem Schüler unbewußt — allgemein gesanglichen Zwecken."

d. Das Kunstlied, sei es Sologesang, sei es mehrstimmig, ist für die Volksschule zu schwer. Ein- und zweistimmige Volkslieder tragen das wahre Gepräge eines Schulliedes. Der zweistimmige Kindergesang ist für die Schule die natürliche Mehrstimmigkeit, denn das Kind, das Volk überhaupt, hat eine natürliche Freude am Sekundieren; dagegen sind drei- oder vierstimmige Sätze wegen ihres strengeren Baues meist zu schwer.

*R. Lange, Winke für Gesanglehrer in Volksschulen: „Man hört von der Dreistimmigkeit sprechen, ausgeführt von drei Kinderstimmen. Auch enthalten viele Gesanghefte für Volksschulen dreistimmige Lieder. Wer den dreistimmigen Kindergesang einführen will, mag Folgendes bedenken: 1) Es ist

schwer, die dritte, tiefe Stimme zu besetzen, da den Kindern meist die nötige Tiefe fehlt. 2) Die Wirkung dieser dritten Stimme ist wegen Schwäche meist nur eine dürftige. 3) Man kann eine Stimme, die man wider ihre Natur nötigt, tief zu singen, rein tot singen. 4) Es ist die Einübung eines dreistimmigen Liedes mit größeren Schwierigkeiten verbunden als die Einübung eines zweistimmigen Gesanges. 5) Man frage sich, ob der Aufwand an Zeit und Mühe, den ein dreistimmiges Lied fordert, im Verhältnis zu dem gewonnenen Resultate steht. Man halte fest, daß die populärste Mehrstimmigkeit die Zweistimmigkeit ist. Nie singt das Volk aus sich selber drei- oder vierstimmig. Instinktiv sucht sich dasselbe eine zweite Stimme. Beiläufig sei noch gesagt, daß, wenn das Volk nicht von selbst eine zweite Stimme zu einem Liede findet, dasselbe nie Volkslied wird."

4) Die Frage, ob der Gesangunterricht in den Volksschulen bloß das Gehör beanspruchen oder auch durch Zeichenschrift (Ziffern, Noten) fürs Auge unterstützt werden solle, ist verschieden beantwortet. Wir halten es, um den Kindern leichter zur Gesangfertigkeit zu verhelfen, für wünschenswert, dieselben vom vierten Schuljahre ab in das Notenwesen in seiner einfachsten Gestalt einzuführen. Es ist diese Einführung aber nicht Selbstzweck, sondern nur ein Mittel, den Kindern die Auffassung und den Vortrag der Gesänge zu erleichtern, so daß das Singen als die Hauptsache stets diesen Anschauungskursus begleitet. Um die Kinder von der Gehörstufe zu der Notenschrift zu führen, kann man die sieben Regenbogenfarben, das Legen mit farbigen Klötzchen, die Allihnsche Maschine 2c. benutzen.

5) Folgende Regeln sind zu beachten:

a. Alle Gesangstexte sind vor Einübung der Melodie zum Verständnis zu bringen und einzuüben. Beim Sprechen derselben ist auf lautreinen und sinngemäßen Vortrag zu halten.

b. Auf allen Stufen ist auf Reinheit der Intonation, Richtigkeit der rhythmischen Darstellung (richtiges Tempo), Beobachtung des dynamischen Elements, Deutlichkeit der Aussprache und leichte Verbindung sämtlicher Stücke zu schönem Gesange zu achten.

Dazu empfiehlt Brandt (Chorgesangschule): „1) Der singende Schüler stehe oder sitze gerade, lege die Schulter zurück und strecke die Brust vor, lege sie aber nie an die vordere Kante der Tafel. 2) Er öffne den Mund um Daumenbreite oder so, wie man a rein und hell ausspricht. 3) Er halte die Lippen nicht kreisförmig, sondern länglich; die Oberlippe lege sich sanft an die Oberzähne an. 4) Er lasse die Zunge ruhig gestreckt im Munde liegen. 5) Er nehme vor dem Tonangeben die richtige Mundstellung. 6) Um Tonreinheit zu erzielen, halte man im Schulzimmer auf gesunde und frische Luft, vermeide jedoch allen Zug. 7) Jeden Ton lasse man leise beginnen, gehörig halten und leise verklingen; dann wird das Singen mit voller Stimme nie in rohes Schreien ausarten können. 8) Bei steigenden Tonfolgen nimmt der Ton an Stärke zu, bei fallenden an Stärke ab. 9) Um Tonstärke und Tonfülle zu erzielen, lasse man längere Töne crescendo und decrescendo singen. 10) Der Schüler atme nicht mitten im Worte, sondern während der Pause, vor Noten größerer Geltung und nach zusammengehörigen Worten." W. Kothe: „Atme gut! Schlage den Ton gut an! Sprich hell und deutlich aus! Dies sind die

Haupt- und Fundamentalsätze der Gesanglehre. Gerade nach diesen Richtungen hin wird von seiten der Schüler aber am meisten gefehlt. Die ungeregelte Atmung, das Unreinsingen, Schreien, Plärren, die fehlerhafte Aussprache, dies sind die Hauptfeinde, mit denen jede Schule zu kämpfen hat."

c. Als Mittel der Einübung gebrauche der Lehrer seine Stimme und die Violine.

d. Die Gesangsübungen dürfen nie bis zur Ermüdung der Kinder ausgedehnt werden.

e. Der Chorgesang wechsele mit dem Einzelgesange ab.

f. Die eingeübten Lieder müssen fort und fort wiederholt werden, damit Singfestigkeit und Singfertigkeit entstehe. Die Kinder müssen selbständig anfangen und singen können.

g. Bei anstrengenden Turnübungen und unmittelbar nach heftigem Laufen und Springen lasse man die Schüler nicht singen, ermahne sie auch, nach dem Singen nicht gleich zu trinken.

h. Halte beim Singen auf Fröhlichkeit, aber zugleich auf gute Disciplin. Sprich wenig, laß aber die Kinder dich fortwährend ansehen und auf jeden Wink achten.

Hülfsmittel: *Ballien, Liederschatz für Schule und Haus. *Brandt, Chorgesangschule, *Brähmig, Kleine praktische Gesangschule. *Brähmig, Liederstrauß. Leipzig, Merseburger. *Erk, Liederkranz, Singvöglein. Essen, Bädeker. *Hentschel, Liederhain. Leipzig, Merseburger. John, Der Gesangunterricht nach Noten. Jütting u. Billig, Liederbuch f. d. Mittel- und Oberklassen städtischer Volksschulen. Jütting u. Billig, Wegweiser für das Liederbuch. Hannover, Carl Meyer. 1879. W. Kothe, Kurzgefaßter Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichts in der Volksschule. Braunsberg, E. Peter. 4. Aufl. 1870. *Lange, Winke für Gesanglehrer. Lange, Der deutsche Schulgesang seit funfzig Jahren, Berlin, J. Springer. Richter, Anweisung zum Gesangunterricht in der Volksschule. Essen, Bädeker. Rüegg, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Horgen, C. Weiß. *Sering, Der Elementar-Gesangunterricht. Gütersloh, Bertelsmann. *Tottmann, Der Schulgesang und seine Bedeutung 2c. Leipzig, Kahnt. 1879. Weber, Anleitung zum rationellen Gesangunterricht in der Volksschule. St. Gallen, Huber. Weinwurm, Method. Anleitung zum elementaren Gesangunterricht. Wien, Pichler. 1876. Widmann, Elementarkursus der Gesanglehre. Leipzig, Merseburger. 1866.

## § 39.

### IV. Der Geschichtsunterricht.

Vergl. Teil II., S. 149; Psalm 78, 2—4; Luther, Teil I., S. 163 und Teil I., S. 373.

1) Die Geschichte erzählt die Entwickelung des Menschengeschlechts von den alten Zeiten bis auf die Gegenwart, wie alles das, was ist, geworden ist, so daß sie uns unsere Stellung in der Entwickelung (speciell unseres Volkes) begreifen lehrt und anweist, uns die Erfahrungen

der Vergangenheit in rechter Weise für die Zukunft benutzen lehrt und die Errungenschaften unseres Volkes und der Menschheit als geistiges Erbe zu höherer Verwertung überliefert. Sie verknüpft nicht nur die Gegenwart mit der Vergangenheit, aus der sie geworden ist, sondern macht auch, indem sie zeigt, daß von dem Verhalten der einzelnen Wohl oder Wehe eines Volkes mit abhängt, den einzelnen Volksgenossen weise und bedachtsam in seinem Thun. Darum muß aber die Geschichte auch bis auf die Gegenwart herabgeführt werden.

2) Cicero sagt: „Die Geschichte erleuchtet den Verstand, veredelt das Herz, spornt den Willen und lenkt ihn auf schöne Ziele.“ *) In der That bildet die Geschichte den ganzen Menschen, sie kräftigt das Gedächtnis, indem sie dasselbe nötigt, historische Thatsachen, Namen, Zahlen und Umstände, Ursachen und Folgen zu behalten und erfüllt es so mit Wissensmaterial, sie bereichert durch anschauliche Schilderung die Phantasie, sie leitet zu verständigem Urteilen an, sie bildet das Gemüt, indem das Kind an dem Schönen und Großen sich freut, dem Bösen sich abneigt, fördert die sittlich religiöse Bildung, indem sie Gottes Walten erkennen läßt (Apostelgesch. 17, 26. 27), und stärkt den Willen, indem sie durch gewaltige Menschen ermunternd, warnend und strafend zu uns redet.

„An den Vorbildern edler Selbstverleugnung, hingebender Treue, unerschütterlicher Wahrheitsliebe, treuherziger Biederkeit und christlicher Großmut soll unsere Jugend sich erwärmen. Das Auge des frischen Knaben soll in heiliger Entrüstung aufblitzen, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird. Seine Faust soll sich ballen, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird. Mit einem Worte: unsere Jugend soll an der Geschichte sittlich groß wachsen. Die Geschichte soll den Charakter stählen. — Das ist das Beste der Geschichte, daß der Schüler an den scharf ausgeprägten Geschichtsgestalten der Menschheit sich mit Begeisterung emporrankt, gleich jenen Heldengestalten mit eiserner Konsequenz edle Ziele zu erstreben sucht und sich nicht täuschen und wiegen läßt von dem Winde wechselnder Tagesmeinungen. Das ist das Höchste in der Geschichte, daß der Schüler die Kraft hervorragender Naturen, welche mit fester Hand das Gepräge ganzer Zeiten bestimmt haben, in sich überströmen läßt. „Mut macht Mut“, sagt Plato. In unserer Zeit, in welcher die riesige Selbstsucht alle Fugen der sittlichen Gesellschaft zu zertrümmern droht, thut mehr denn je eine stramme feste Charakterbildung not.“ (Kehr.) „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt.“ (Göthe.) „Durch das, was die Erwachsenen erleben, durch ihre Handlungen, ihre Schöpfungen und Leistungen, durch die Institutionen und Gesetze, welche sie schaffen, auch durch ihre Schicksale werden sie die Lehrmeister der folgenden Geschlechter. Alle Geschichte also, vollzogen und geleistet von der einen Generation, ist zugleich Akt der Erziehung für die folgende. Denn Thaten unterrichten, sie unterrichten noch mehr als Worte, weil sie mehr als Worte Gedanken sind, lebendige Gedanken.“ (Lazarus.)

---

*) Auch sagt er de oratore II, 36: „Historia testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magister vitae, nuntia vetustatis“, — und: „Nescire, quid antea, quam natus sis, acciderit, id est semper esse puerum.“

Die Geschichte verschafft uns Einsicht in die Verhältnisse der Gegenwart und läßt uns die Zukunft wie in einem Spiegel schauen oder doch ahnen. Dadurch setzt sie uns in den Stand, die öffentlichen Verhältnisse ruhig zu beurteilen, und bewahrt vor politischer Schwärmerei, die stets aus Mangel an Geschichtskenntnis entspringt. (Siehe Luther: „an die Bürgermeister ꝛc. über Geschichte.") Diese geschichtliche Bildung (geschichtlichen Sinn) erzeugt auch die vaterländische Geschichte, welche hauptsächlich in der Volksschule getrieben wird, indem sie uns unsere Vorfahren, unsere Heimat und die Verhältnisse und Zustände derselben kennen lehrt, so daß wir einsehen, wie sich aus jenen die jetzige Gestaltung unseres Vaterlandes entwickelt hat, so daß wir Achtung vor dem bewährten Alten und Verständnis für die neuen Aufgaben gewinnen. Sie erzeugt die Pietät, welche, weil sie erkannt hat, daß der Völker Geschick in Gottes Hand steht und Gerechtigkeit ein Volk erhöht, aber die Sünde der Leute Verderben ist, in rechter Treue der Väter Erbe bewahrt und der Völker Ordnung nicht mutwillig zerstört, sondern mit heiliger Scheu weiterbildet. Sie gründet und belebt die Vaterlandsliebe, den Patriotismus, welcher sich berufen fühlt, als Genosse eines Volkes dem gemeinsamen Wohle des Vaterlandes zu dienen, nicht nur von dessen Segnungen zu zehren, sondern sie auch selbstverleugnend zu schützen und zu vermehren.

Vergl. über die Bedeutung der Geschichte Waitz, Allg. Päd., S. 226 ff.

3) Wenn aber der Geschichtsunterricht diese Frucht schaffen soll, so darf er weder Anekdoten-Krämerei, noch bloße dürre Aufzählung von Namen, Zahlen, Kriegen und Landerwerbungen sein, sondern er muß das Leben und die innere Entwickelung hervorheben, dabei aber in der Auswahl die Entwickelung des Kindes berücksichtigen. Dürrer Notizenkram ist unfähig, Gesinnung und Leben zu wirken, weil er selbst kein Leben in sich hat. Das Kind verlangt Thatsachen, aber solche, die anschaulich dargestellt, und Personen, die lebendig geschildert werden. Mit Zahlen sei man sehr sparsam. Es ist keine Frage, daß für die Anschauung der Kinder die älteste Geschichte der Griechen und Römer eben so nahe liegt als die der alten Deutschen, aber die Rücksicht auf die Kürze der Schulzeit gestattet nur ein vorübergehendes Eingehen auf jene Völker (in der biblischen Geschichte), so daß vorzugsweise die vaterländische Geschichte zu behandeln ist. Sie muß der Deutschen Heldenthaten in Krieg und Frieden, das Wachstum des Volkes auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, in Wissenschaft und Kunst, Handel und Wandel, Zeiten der Erniedrigung und der Erhebung in lebendigen Bildern vorführen.

„Ein jeglicher muß seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet." (Göthe, Iphigenie auf Tauris.)

Die Geschichte hat, obgleich die Mädchen auch lebhaftes Interesse für die Heldenthaten und kühnen Unternehmungen hervorragender Männer, ihre Charakterstärke und Geistesgröße haben und an ihnen mit erstarken sollen, doch auch edle Frauen zu berücksichtigen, die seelenstark und

christlich fromm gewesen sind, oder einen wohlthätigen Einfluß auf die Erziehung ihrer großen Söhne ausgeübt haben. Die Mädchen sollen an ihnen Vorbilder weiblicher Tugenden haben, die Knaben Achtung vor der stillen Frauengröße gewinnen. Die Auswahl hat auch die engere Heimat (die Provinz) zu berücksichtigen, nur meine man nicht, daß nach dem Grundsatze: Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen, oder: Gehe vom Nahen zum Fernen! der Geschichtsunterricht mit dem Dorfe ꝛc. beginne, denn mein Dorf ist nicht mein Vaterland, bietet also auch nicht die hier geforderte Anschauung, es hat auch nicht eine Geschichte in dem Sinne, wie ein Volk oder ein Staat sie hat.

4) „Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld.“ (Herbart.) Wir müssen daher fragen: Wie ist die Geschichte in der Volksschule zu behandeln?

Man redet von biographischer, ethnographischer und synchronistischer Methode. Für die Volksschule eignet sich besonders die Biographie, welche in der Lebensgeschichte einer Person immer ein Stück Volksgeschichte veranschaulicht, aber an einzelnen Stellen treten in synchronistischer Weise innerhalb unseres Volkes auch mehrere Personen aus verschiedenen Lebensgebieten neben einander, um den Kindern einen lebensvollen Einblick in die Zustände einer Zeit zu geben. Die Lebensbilder werden in chronologisch progressiver Weise gegeben, doch so, daß nur die Hauptmomente der vaterländischen Geschichte älterer Zeit berücksichtigt werden, damit die neuere Zeit ausführlicher behandelt werden kann. Die pragmatische Methode, welche die geschichtlichen Thatsachen aus den ihnen zu Grunde liegenden Ursachen zu begreifen sucht, den Beweggründen, welche geschichtliche Personen zum Handeln veranlassen, nachspürt, die Folgen der Ereignisse nach allen Seiten zu zeichnen und aus ihnen die Ursachen neuer Verwickelungen nachzuweisen sucht, ist für die Volksschule zu schwer, auch verleitet sie in der vaterländischen Geschichte zu sogenannten loyalen, oft sentimentalen Redensarten, oder Sophistereien, welche das Verkehrte zu bemänteln suchen und dadurch der Wahrheit der Geschichte Eintrag thun. Wahrheit ist für die Geschichte oberster Grundsatz. „Ich will bloß sagen, wie es eigentlich gewesen ist.“ (L. v. Ranke.)

„O ihr Mückenseiger, die ihr dem Volke nicht so viel Kraft und Tüchtigkeit zutraut, seinen Vorfahren, und sei es dem Könige, einen Irrtum, einen Fehler zu vergeben in der heiligen Liebe; und die ihr nicht ahnet und kennet die Rache, die der absichtlichen Täuschung in der Erziehung die später notwendig werdende Enttäuschung bereitet! Völker und Könige sündigen; aber daß unser Volk auch die Buße und des Glaubens Kraft immerdar gekannt hat, das sollt ihr das jetzige und künftige Geschlecht in aller Wahrheit und Einfalt und Liebe lehren.“ F. Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. 2. Aufl. Koblenz, Bädeker. 1842.

Die pragmatische Methode verleitet aber auch zu der räsonnierenden und moralisierenden Weise, welche, indem sie an des Dichters Wort: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“, denkt, Gottes strafenden Arm

allerwege entdecken und ausnutzen will, dabei langes Räsonnement über die Geschichte giebt, welches die Kinder an leichtfertiges Ab- und Verurteilen gewöhnt, und den göttlichen Weltplan haarklein bloßlegen will, obgleich das die Kinder nicht verstehen. Der Lehrer weise nur da auf Gottes Segen und Strafgericht hin, wo solches ungesucht in die Augen springt und wirklich ergiebige Ausbeute gewährt.

„Indem die Weltgeschichte zeigt, wie schnell und wider alles Vermuten oft eine Riesenmacht gebrochen, ein hochfahrender Gewalthaber entwaffnet, ein Netz, das über die Welt geworfen war, zerrissen, noch mehr, wie oft diejenigen, die an der Menschheit gefrevelt haben, hingerafft und ihre Geschlechter ausgerottet werden, verkündigt sie den starken eifrigen Gott, der den Übermut niederwirft und die Missethat heimsucht bis ins vierte Glied." (Fr. v. Roth.)

Die gruppierende Methode, nach welcher Dr. Fr. Haupt in seiner Weltgeschichte nach „Pestalozzis Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung" in Gruppen, welche von dem Nächsten, dem häuslichen Kreise, beginnen, verwandte geschichtliche Darstellungen aus verschiedenen Zeiten zur Erläuterung des häuslichen, dann des geselligen Lebens, des Vaterlandes, der Staatseinrichtungen 2c. zusammenstellt, ist in der Volksschule nicht durchgängig anwendbar, doch kann man z. B. an der Hansa und dem Zollverein den deutschen Handel erläutern. Ebenso gruppieren sich staatliche und kirchliche Verhältnisse, Volkszustände 2c. um würdige Repräsentanten von bedeutender politischer, kirchlicher, volkstümlicher, wissenschaftlicher oder künstlerischer Bedeutung, da sonst dergleichen Schilderungen den Kindern nichts Konkretes, Individuelles bieten. Es ist bei der Zeichnung solcher Persönlichkeiten auf Erziehung, Familienverhältnisse, Lebensgang, Zeitverhältnisse 2c. zu sehen. So entsteht innerhalb des chronologischen Ganges, aber in anderer Weise, als Haupt es will, ein Gruppenbild von nicht geringer Wirkung.

Stiehl in seiner erwähnten Schrift und in den Regulativen will den Geschichtsstoff um die vaterländischen Gedenktage gruppieren; allein es wird dadurch der chronologische Gang gehindert, mancher Monat mit Geschichtsstoff überhäuft, und es geht, wenn der Geschichtsstoff abgefragt und eingeprägt wird, das Moment der Feier verloren. Die Gedenktage sind schön und gut zur Belebung des Patriotismus, aber neben ihnen muß ein geordneter Geschichtsunterricht hergehen.

Andre haben gemeint, man müsse die Geschichte an die Geographie anschließen. Sie stützen sich auf Schleiermachers Wort: „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als notwendig dar." Es ist allerdings wahr, daß uns eine Geschichte nur halb bekannt ist, wenn wir ihren Schauplatz uns nicht vorstellen können, daß auch die Vorstellung einer Gegend an Lebendigkeit gewinnt, wenn wir eine Begebenheit kennen, die sich daselbst zutrug: das fordert aber nur, daß wir bei der Geschichte auf die Geographie Rücksicht nehmen, z. B. den Schauplatz der Begebenheit durch die Karte, welche im Geschichtsunterrichte nicht fehlen darf, und charakteristische

Schilderung hervorheben, und daß man beim geographischen Unterrichte die an einem Orte geschehenen geschichtlichen Ereignisse zur Belebung berücksichtigt. Beide Unterrichtsfächer gehen aber den ihrer eigenen Natur angemessenen Lehrgang.

*C. Ritter, Über das historische Element in der geographischen Wissenschaft in der „Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie." Berlin, Reimer. 1852. S. 152 ff. *H. Kiepert, Historische Wandkarte der alten Welt, Palästinas, Alt-Griechenlands, Alt-Italiens, des römischen Reichs. Berlin, Reimer. L. Holle, Schul-Wandatlas der alten Geschichte. Wolfenbüttel. *K. Spruner und Bretschneider, Hist.-geograph. Wandatlas in 10 Karten. Gotha, Perthes. *Historische Wandkarte von Preußen von Fix. H. Kiepert, Historisch-geographischer Handatlas der alten Weltgeschichte. Dr. C. Spruner, Hist.-geogr. Schulatlas. Völter, Hist.-geogr. Schulatlas. Ißleib und Rietschel, hist.-geogr. Schulatlas. Gera.

Der Lehrgang der Geschichte giebt also Biographieen in chronologischer Reihenfolge, hier und da Gruppen von gleichzeitigen Personen zur anschaulichen Schilderung von hervorragenden Zeiten oder Veranschaulichung von Zeitverhältnissen von hervorragenden Personen und benutzt die Geographie als Hülfsmittel.

5) Geschichte muß erzählt werden in anschaulicher, kindlicher Weise, damit das Kind die neue Welt, welche sich ihm in der Geschichte erschließt, begreift. Der Erzähler muß für den Gegenstand erwärmt sein, denn nur was von Herzen kommt, das geht zu Herzen.

„Es ziemt der Behandlung der Geschichte ein heiliger Ernst, denn sie ist weder ein Kaleidoskop von merkwürdigen Personen und Zuständen, noch eine Polterkammer lustiger Anekdoten. Sie ist freilich oft genug so genommen worden, und wir finden daher eine ernste und eine leichtsinnige, eine ehrfurchtsvolle und eine frivole Auffassung neben einander. Wer aber ihr tieferes Verständnis erstrebt, kann schon durch sie selbst nur mit Achtung und Ehrfurcht vor ihr erfüllt werden. Und das darf nicht auf das Große und Ganze bloß, sondern auch auf die einzelnen Partieen und scheinbar kleinlichen Begebenheiten sich erstrecken. Es giebt eine tändelnde Art, die Geschichte zu behandeln, auch das Merkwürdige und Interessante als etwas Gewöhnliches und Triviales darzustellen; in dieser Weise darf die Geschichte weder gelehrt noch gelernt werden. Es giebt eine spöttische Art, die alles Edle und Schöne herabzieht, den Adel sittlichen Strebens verkennt und den reinsten Bestrebungen unachtbare Motive unterlegt. Vielmehr gebührt auch den kleinsten Ereignissen, den unscheinbarsten Bemühungen, den verborgensten Anlässen und Beweggründen eine achtungsvolle Aufmerksamkeit; gerade diese sind oft von einer äußern Wichtigkeit, die kleinen Thatsachen sind oft viel tiefgreifender, als man sie sich denkt, und wer bis auf den Grund dieser vermeintlich geringfügigen Dinge sieht, wird nicht selten wie in dem Tropfen Tau die majestätische Sonne, das milde Auge der ewigen Liebe und Allmacht daran zu erkennen imstande sein. (Lübker.)

Manche Partieen aus der Geschichte enthält das Lesebuch, welches dabei in Dienst genommen wird, doch läßt sich der gesamte Geschichtsunterricht nicht an das Lesebuch anschließen.

Man verflechte in geschickter Weise in die Erzählung bedeutsame Aussprüche, nationale Dokumente wie des Königs Aufruf „An mein Volk rc.", und versuche es, an ihnen die Anschauung einer ganzen Zeit und des Vaterlandes Lage in ihr den Schülern aufzuschließen, indem man die Darstellung so ausmalt, daß sich das Kind in Umstände, Lage und Stimmung lebendig hineinversetzt fühlt, und die Begebenheit gleichsam wie vor seinen Augen geschieht. Man lasse daher geeignete Stellen aus den ersten geschichtlichen Quellen, namentlich aus den gleichzeitigen Geschichtsschreibern nicht unbenutzt. Sie geben den frischen Eindruck der Ereignisse aus möglichst erster Hand wieder; sie tragen die Auffassungsweise ihrer Zeit und veranschaulichen damit unbewußt den Charakter ihrer Zeit. So hat das Lehrbuch der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze (Hannover, Meyer. 1878) die Darstellung der Quellen in die Erzählung eingeflochten.

Man suche manche Geschichtspartieen zu illustrieren durch Volkslieder und vaterländische Dichtungen, in denen eine große Kraft für die Erziehung zum Patriotismus liegt, lasse sie memorieren und singen und benutze sie an vaterländischen Gedenktagen zur Schulfeier. An diesen Gedenktagen suche man durch Bilder, geschichtliche Erzählung, Deklamation und Gesang das jugendliche Herz für die Heldenthaten zu erwärmen und zu gleichen Gesinnungen und Thaten zu begeistern. An solchen Tagen wird das geschichtliche Material nicht unterrichtlich behandelt, nicht abgefragt und eingeübt; es muß schon angeeignet sein, um sich gemütlich hinein zur Feier vertiefen zu können.

Auch sonst sind historische Veranschaulichungsmittel, Bilder von Bauwerken, Personen, historische Bilder anzuwenden.

Die Bilder zur Geschichte von Langl, Wien bei Hölzel. Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht von Flinzer, Chemnitz bei Focke. Münchener Bilderbogen und andere Illustrationen. Luchs, Kulturhistorische Wandtafeln in Lithographie. Breslau, E. W. Korn. 1875. (Vergl. S. 174, Anm.)

7) Die Geschichte wird nicht zur Unterhaltung erzählt, sie soll Eigentum der Kinder werden, daß diese imstande sind, die einzelnen Geschichten frei wiederzuerzählen und zu behalten. Darum wird der erzählte Geschichtsstoff schulmäßig behandelt, die einzelne Geschichte in Abschnitte zerlegt, abgefragt, erläutert, wieder erzählt und repetiert, damit der Schüler einen Schatz materiellen Wissens zur praktischen Verwendung mit ins Leben hinausnimmt. Hauptzahlen werden eingeprägt, damit das Wissen nicht chaotisch verschwimme, sondern chronologisch befestigt werde. Dazu dienen auch Repetitionen und die Rückblicke, welche am Schlusse den erarbeiteten Stoff kurz nach den Hauptsachen hervorheben. Immer ist das Ziel nicht äußeres blendendes Wissen, sondern die Erziehung des ganzen Menschen zu Gottesfurcht, Charakterfestigkeit und Vaterlandsliebe, welche ans Vaterland, ans teure sich anschließt und es festhält mit ganzem Herzen.

Hülfsmittel: *Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. Eisenach, Bacmeister. *Lazarus, Über die Ideen in der Geschichte. Berlin, Dümmler.

1872. *Lazarus, Erziehung und Geschichte. Breslau, Schottländer. 1881. *Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. Leipzig, Gräbner. 1872. *Arndt, Die deutschen Frauen in dem Befreiungskriege. Halle, Waisenhaus. Backhaus, Leitfaden. Harburg, Elkan. Becker, Weltgeschichte. Leipzig, Duncker u. Humblot. *Becker, Erzählungen aus der alten Welt. Halle, Waisenhaus. *Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig, Westermann. Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte. Stuttgart, Schmidt. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Teubner. *Dittmar, Die Geschichte der Welt. Heidelberg, Winter. Dittmar, Deutsche Geschichte. Heidelberg, Winter. Düringsfeld, Das Buch denkwürdiger Frauen. Leipzig, Spamer. *Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig, Hirzel. *Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. *Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Leipzig, Brandstetter. Günther, Die Perserkriege nach Herodot. Halle, Waisenhaus. *Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. Berlin, Besser. *Häusser, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrich des Großen. Berlin, Weidmann. *Jahn, Die französische Revolution. Eisleben, Klöppel. *Kappe, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht. Freiburg, Wagner. Kohlrausch, F., Deutsche Geschichte. 16. Aufl., bearbeitet von W. Kantzler. Hannover, Hahn. 1875. Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. Desselben Die Weltgeschichte in Gedichten. Krieger, Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung 2c. Nürnberg, Korn. *Maukisch, Germania. Desselben Teutonia. Berlin, Winkelmann. *Merz, Christliche Frauenbilder. Stuttgart, Steinkopf. Müller, Geschichte des deutschen Volkes. Berlin, Vahlen. *Müller, Preußens Ehrenspiegel. Berlin, Gebauer. *Mürdter, Deutsche Kaiserbilder. Stuttgart, Steinkopf. *Niebuhr, Heroensagen. Gotha, Perthes. *Nösselt, Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Desselben Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. *Öser, Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. Leipzig, Brandstetter. Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte. Stuttgart, Belser. *Prange, Der Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Brandstetter. *Schmidt, Geschichte der Freiheitskriege. Berlin, Lobeck. *F. Schmidt, Der deutsche Krieg von 1866. Berlin, Kastner. *F. Schmidt, Der Franzosenkrieg. Berlin, Lobeck. *F. Schmidt, Die Weltgeschichte für Haus und Schule. Berlin, Goldschmidt. *F. Schmidt, Preußens Geschichte in Wort und Bild. Schumann und Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare 2c. Zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen. Hannover, Meyer. 2. Aufl. 1878. *Schumann und Heinze, Preußens Geschichte. Hannover, Meyer. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. Gütersloh, Bertelsmann. Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographieen. Hildburghausen, Nonne. Spruner, Historisch-geographischer Schulatlas. *Stacke, Erzählungen aus der Geschichte. Oldenburg, Stalling. Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Koblenz, Bädeker. *Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographieen. *Voigt, Geschichte Preußens. Berlin, Dümmler. Wagner, Rom. Desselben Hellas. Leipzig, Spamer. *Weber, Allgemeine Geschichte. Leipzig, Engelmann. Welter, Lehrbuch

der Weltgeschichte. Wernicke, Die Geschichte der Welt. 5. Aufl. Berlin, Pätel. 1872. Vergl. auch Ranke, Leo, Menzel, Schlosser, Droysen, Dunker 2c. Keppel, Geschichtsatlas für Mittelschulen. Hof, Fr. Büching. *F. W. Putzger, Historischer Schulatlas. Leipzig, Velhagen und Klasing. 1877. C. Wolf, Historischer Atlas. Zur mittleren und neueren Geschichte. 18 Karten. Berlin, Reimer. 1875. Bilder zur deutschen Geschichte. 30 Blätter. Groß Royal-Format in Schwarz- und Tondruck. 18 Mk. Dresden, Meinhold.

## § 40.

## V. Die Geographie.

Vergl. Teil I, S. 373.

1) Die Neuzeit zeichnet sich aus durch lebhaften Verkehr zwischen den Gliedern desselben Volkes sowie zwischen verschiedenen Völkern und Ländern (Mission, Kolonieen, Auswanderungen 2c.). Straßen, Eisenbahnen, Schiffahrt auf Strömen und Meeren, Post und Telegraph vermitteln den Verkehr zwischen den fernsten Ländern, und jede Zeitung bringt uns Nachrichten aus allen Gegenden der Erde, so daß zum Verständnis des Völkerverkehrs geographische Kenntnisse notwendig sind. Das ist der praktische Nutzen der Geographie.

Die Beschreibung der Heimat, die Schilderung fremder Gegenden mit ihren Produkten und Völkern reizt und fesselt die Aufmerksamkeit, diese Grundbedingung alles Lernens, regt den Geist an und versetzt ihn in Selbstthätigkeit. Unsere ganze Umgebung fordert uns zur Beobachtung auf, so daß der Unterricht in der Geographie die Beobachtung bildet. Das Gehörte beschäftigt und stärkt das Gedächtnis, das Angeschaute öffnet den Sinn für Naturschönheiten. Zugleich bietet die Geographie Hülfe für andere Unterrichtszweige, Naturgeschichte und Geschichte, macht die Entwickelung der Völker und deren Kultur begreiflich. Besonders bildet die neuere vergleichende Methode der Geographie durch die Erkenntnis der eigentümlichen Verhältnisse die Phantasie, den Verstand und das Urteil der Schüler, so daß sie dadurch auch auf dem speciellen Gebiete der Geographie praktischen Blick gewinnen für Landwirtschaft, Industrie und Handel 2c., die in den geographischen Verhältnissen ihre Vorbedingungen haben. Die Betrachtung der Weltenräume in ihrer Herrlichkeit erweckt das Gefühl frommer Demut vor der Majestät Gottes.

Dies ist der formale und materiale Wert der Geographie als Schulfach.

„Ganz besonders wird das religiöse Gefühl ergriffen, wenn — wie es in der vergleichenden Erdkunde geschieht — die Wechselbeziehung der geographischen Objekte in den verschiedenen Erdräumen beleuchtet wird. Dann erkennt der Schüler, wie alles auf der Erde ineinander greift — gleich den engverschlungenen Gliedern einer Riesenkette —, wie eins durch das andre gedeihen und reifen muß, und diese Harmonie des Erdganzen muß unwillkürlich die Blicke hinlenken auf den allmächtigen, allweisen und allgütigen Schöpfer und Ordner aller dieser Dinge. Ganz besonders tritt die Fürsorge eines gütigen Gottes für unser Geschlecht in der vergleichenden Erdkunde zu Tage, indem sie die Erkenntnis

schöpfen läßt, wie Lage, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima und Produktion eines Erdraumes ganz dazu angethan sind, der Bevölkerung desselben zu einer raschen Kulturentwickelung und einem großen Nationalwohlstande zu verhelfen. Die vergleichende Erdkunde läßt unsern Planeten „als einen Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, Schönheit und Vortrefflichkeit" erscheinen, „als eine Gotteswelt, als eine Offenbarung göttlicher Weisheit in der Form einer sichtbaren Welt", wie dies der königliche Sänger David im 104. Psalm meisterhaft dargestellt hat." (Oberländer.)

2) Der Unterricht in der Geographie hat die Aufgabe, den Schüler mit den räumlichen und natürlichen Verhältnissen des Erdkörpers und deren Beziehung zum Menschenleben bekannt zu machen, ihn über die Stellung der Erde im Weltall und die wichtigsten und allgemeinsten Erscheinungen am Himmel zu belehren. Diese Bekanntschaft mit dem Erdkörper kann bei dem ungeheueren Materiale, welches zu Gebote steht, für den Volksschüler nicht bei allen Erdräumen gleich eingehend sein, sondern je nach dem Interesse und der Wichtigkeit, welche einzelne Länder für ihn haben, werden einige Partieen ausführlicher behandelt, andre werden nur nach ihren charakteristischen Zügen im ganzen betrachtet. In der Volksschule muß die Heimat, das engere und weitere Vaterland andern Ländern gegenüber die eingehendste Betrachtung erfahren. Die Heimatskunde gewährt die konkreten Anschauungen und geographischen Grundbegriffe, sie bietet in ihren Erscheinungen Gelegenheit, die geographischen Objekte andrer Länder zu veranschaulichen. Wie es nun an sich natürlich ist, daß der Schüler erst in seiner Heimat auch geistig heimisch werde, so ist es auch im Interesse der Anschaulichkeit des Unterrichts und um für den weitern Fortgang die nötigen Mittel zur Veranschaulichung fernliegender Gegenstände zu gewinnen, geboten, den geographischen Unterricht mit der Heimatskunde zu beginnen. Der Schüler soll aber auch über die Grenzen seiner Heimat und seines Vaterlandes hinaus wenigstens einen Überblick gewinnen über alle Länder der Erde. Dabei sind diejenigen Länder, welche in der Gegenwart entweder in politischer, industrieller, merkantiler und religiöser Hinsicht eine Hauptrolle spielen, oder in dieser Hinsicht gerade zu uns eine besondere Beziehung haben, ausführlicher zu behandeln.

Unsere Schulen werden demnach besonders berücksichtigen die Länder, mit denen Deutschland in naher Verbindung steht. Dahin gehören die stammverwandten Nachbarvölker, freundlich oder feindlich gesinnte Nachbarn, das große Auswanderungsziel Nordamerika, die Länder Afrikas, wo deutsche Missionen arbeiten und deutsche Forscher reisen, Indien mit seinen Produkten, Japan mit seinen Kulturbestrebungen, an denen Deutsche mitarbeiten, das heilige Land und das Wunderland der Pyramiden. Auch örtliche Beziehungen können mit maßgebend sein.

Die Volksschule muß dabei nicht nur die physikalische, sondern auch die politische Geographie, aber ohne jeden leeren Gedächtniskram, berücksichtigen und in anschaulichen Charakterbildern hier und da eine Gegend mit ihrem eigentümlichen Leben zur Anschauung bringen.

3) Die Methoden des geographischen Unterrichts sind verschieden. Nach der Weise, wie sie den geographischen Stoff in dem Lehrgange anordnen, unterscheidet man:

a. die analytische Methode, welche von der Erde im ganzen ausgeht, sie erst als Weltkörper (astronomische Geographie), dann an sich nach Land und Wasser betrachtet und dann nach und nach erst die größeren, dann die kleineren Teile derselben kennen lehrt, so daß auch dabei immer erst, z. B. bei einem Erdteile, eine allgemeine Übersicht gegeben und dann erst auf ein einzelnes Land eingegangen wird. Diese Methode trägt mit ihrem systematischen Lehrgange ein wissenschaftliches Gepräge, so daß sie sich nur für höhere Stufen und Schulen eignet, wo ihr ein Vorbereitungskursus in der Heimats- und Vaterlandskunde vorausgegangen ist. (Berghaus, Cannabich, Roon, Daniel, Waitz, Gräfe, Anhalt.)

b. Die synthetische Methode beginnt mit einem einzelnen Erdraume und reiht daran die übrigen, um sie endlich zu einem Ganzen zu vereinigen. Das durch die Behandlung der früheren Teile bekannt Gewordene wird zur Veranschaulichung des noch Unbekannten benutzt. Man geht dabei entweder von den einfachsten, unentwickelten Landformen (Afrika) zu den reicher entwickelten, oder man beginnt mit der Heimat, läßt dann das engere und weitere Vaterland folgen, reiht daran Europa und die übrigen Erdteile und schließt mit der Erde als Weltkörper. Diese Methode in ihrer letzten Art ist elementar, geht vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten und entspricht den Kräften der Schüler. (Harnisch, Diesterweg, Denzel, Hergenröther, Graser, Curtmann, Körner, Gude, Ziemann.)

Ritter: „Auf der Stelle, wo der Schüler lebt, soll er zuerst in Wirklichkeit orientiert werden und das Land in allen seinen Verhältnissen kennen." — Ritter, Allg. Erdkunde. Vorlesungen rc., herausg. v. H. A. Daniel. Berlin, G. Reimer. 1862, S. 24: „Das Studium der Erdkunde hat den großen Vorteil, daß die Oberfläche der Erde überall als Denkmal vorliegt. Aus der lautersten Quelle sind also durch Betrachtung und Forschung die Hauptthatsachen zu entwickeln. Eigene Beobachtung ist aber notwendig auch zum Verstehen fremder Berichte. Und solcher Beobachtung kann sich jeder hingeben. In den Verhältnissen der Lokalitäten des heimatlichen Bodens liegen zugleich die Verhältnisse der Lokalitäten des Ganzen, und die Erforschung jeder Lokalität der Erde ist von Bedeutung für das Ganze. A. v. Humboldt im Kosmos II, S. 89, drückt dies so schön aus, wenn er sagt: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen." In dem zerstörenden Gewitterbach kann man die Natur reißender Stromsysteme, an der Zertrümmerung einer kleinen Insel wie Helgoland die Küstennatur großer Kontinente und die Umwandlung ihrer Gestadelinien studieren. In den Blätterdurchgängen einzelner Krystalle, in der Konstruktion der zahllosen Urfelsblöcke, wie sie als Findlinge einer Vorzeit überall in den Sandfeldern unserer Mark zerstreut liegen, kommt die Natur der Gebirgsschichten ganzer Alpensysteme und des skandinavischen Nordens, aus dem sie, durch Eisfluten herbeigeführt, herstammen, zur Anschauung. Jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde — die Eisenbahndurchschnitte in weiten Ebenen sind

durch Aufdeckung dieses oberen Schichtenkleides der Erde schon in unseren Saal- und thüringischen Gegenden höchst lehrreich geworden. Im Bau des Grashalms, der Binsen und der einheimischen Monokotylen lernt man die Konstruktion der Fürsten der Wälder, der Palmen-Vegetation der Tropenländer, begreifen; in der Moosbekleidung und Lichenenbildung auf Ziegeldächern und Mauerwänden die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen. Schon im Harz und Riesengebirge kann man sich lehrreich auf das Studium der Alpen und Cordilleren vorbereiten. Aber das Auge muß sehen gelernt haben. Die Beobachtung im Vaterlande weckt und schärft den Blick wie das Urteil für die Erkenntnis fremder Länder. Wer die Thäler, Berge, Wälder, Dorfschaften seines vaterländischen Gaues aufmerksam durchwandert hat und ihre Sagen und Berichte erforschte, der wird auch die Erzählungen Herodots über Länder, Völker und ihre Sagen besser würdigen können. Ihm werden die Berichte der Reisenden in Amerika, Asien und Australien erst lebendige Anschauungen darbieten. Beobachtung in der Natur und auf Wanderungen größerer wie kleinerer Art ist daher notwendig für den Fortschritt der Erdkunde. — Im hohen Altertume ging die Geographie von der Anschauung aus, nicht von der Bücherwelt."

Manche Geographen verbinden, um früher zu einer Übersicht über die ganze Erde zu gelangen, mit der Synthese, welche sie zuerst befolgen, die Analyse in einem zweiten Kursus. (Bormann, Schacht.)

c. Die konstruktive Methode läßt die Schüler selbstthätig die Erdräume durch Kartenzeichnen gestalten, so daß die Belehrung meist erst nach dem Zeichnen eintritt, welches das hauptsächlichste Mittel des Unterrichts bildet. Das so geschaffene Raumbild prägt sich allerdings sehr fest dem Gedächtnis ein, allein die Methode bietet für die Volksschule zu viele Schwierigkeiten, wenn sie auch einfache Karten zur Übung im Verständnis der Karten überhaupt entwerfen lassen muß. (Agren, Canstein, Kapp, Lohse, Oppermann, Delitsch, Sydow.)

d. Die associierende Methode verbindet mit der Geographie den Wissensstoff der verschiedenen realistischen Fächer, so daß man der Geographie den Namen Weltkunde giebt und in ihr alles das lehren will, was die Volksschule an Realien zu lehren hat. Es ist richtig, daß bei der Geographie geschichtliches und naturgeschichtliches Material zur Illustration verwandt werden muß, allein eine solche Verbindung darf den Charakter der Geographie nicht verwischen und den andern Fächern keinen Zwang anthun. Daraus aber folgt, daß jene Fächer auch besondere Stunden beanspruchen. (Harnisch, Schnell, Bock, Goltzsch 2c.)

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen: „Die Geographie ist eine associierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Ohne sie wankt alles. Der historischen Begebenheit fehlen die Stellen und Distanzen: den Naturprodukten die Fundorte 2c." C. Ritter in der Abhandlung „Über das historische Element in der geographischen Wissenschaft" (Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie. Berlin, Reimer. 1852) scheidet genau „die bloß zufällige historische Beimischung von dem historischen

(notwendigen) Elemente der geographischen Wissenschaft, welches nicht müßig, sondern gestaltend, überall als mitbedingender Grund der Erscheinungen auftritt." Vergl. daselbst: Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Produktionen der drei Naturreiche, oder: Über eine geographische Produktenkunde. Das „naturhistorische Element", z. B. Klimamarken, charakteristische Tiere (die Pampas und das Pferd und Rind, die Sahara und das Kamel, Australien und das Schaf), Pflanzen (Italien und die Südfrüchte, Sicilien und die Opuntia 2c.), Gesteine.

e. Die gruppierende Methode stellt die gleichartigen geographischen Objekte, z. B. Meerbusen, Inseln 2c., zusammen. Sie eignet sich besser zu Repetitionen als für den gewöhnlichen Gang des Unterrichts.

f. Um bei der synthetischen Methode dem Zöglinge schon früher einen Überblick über die ganze Erde und eine Einsicht in die täglichen astronomischen Erscheinungen zu verschaffen, kann man entweder, wie oben unter b. gesagt ist, den analytischen Lehrgang mit dem synthetischen verbinden, oder man kann auf verschiedene concentrisch sich erweiternde Kreise mit synthetischem Gange den Stoff so verteilen, daß dem Zöglinge nach der Unterstufe, auf der die Geographie mit dem Anschauungsunterrichte verbunden ist, schon im ersten Kurse das Gesamtgebiet der Geographie nur in den einfachsten Grundzügen vorgeführt wird, der Stoff dann im folgenden Kurse sich erweitert und auf der oberen Stufe vollends sich ausbaut.

Es wird nach Oberländer, der diese concentrisch-synthetische Methode empfiehlt, nach dem Anschauungsunterrichte, welcher an der Heimat die geographischen Grundbegriffe verdeutlicht, jeder Kursus folgenden Gang nehmen: Heimat, engeres und weiteres Vaterland, außerdeutsche Länder Europas, fremde Erdteile, astronomische, allgemeine physische und politische Erdkunde.

4) Nachdem der Anschauungsunterricht schon manche geographische Grundbegriffe verdeutlicht hat, beginnt der Unterricht auf der Mittelstufe mit der Heimatskunde, in welcher der Schüler zuerst orientiert werden muß, und an welcher er die geographischen Anschauungen und Grundbegriffe (das Alphabet der Geographie) für den weiteren Unterricht gewinnen soll. Die Hauptforderung ist daher wie bei allem geographischen Unterrichte: Unterrichte anschaulich!

a. Der Schüler soll daher nicht nur durch unterrichtliche Belehrung und Erzählung unter Zuhülfenahme der Zeichnung an der Schultafel, nicht nur durch das Studium der Karte von der Heimat oder durch ideelle Wanderungen durch das Heimatsgebiet und gedächtnismäßiges Einprägen geographischer Begriffe, sondern so viel als möglich durch konkrete Anschauung und sorgfältige Betrachtung in der Heimat orientiert werden. Die Orientierung beginnt im Schulhause und geht dann planmäßig über zum Wohnort und der nächsten Umgebung.

b. Zur Gewinnung wirklicher Anschauungen sind unterrichtliche Spaziergänge nötig, bei denen die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Boden und seine Gestaltungen, auf Hügel und Thal, Berg und Ebene, Wald und Feld, fließendes und stehendes Gewässer, Straßen, Tiere und Pflanzen, Mineralien, Produkte und deren Verwertung, In=

dustrie und Handel, bürgerliche und kirchliche Einrichtungen 2c. gelenkt werden muß. An Ort und Stelle erkenne der Schüler, so weit die Heimat Gelegenheit giebt, Berg und Hügel, Fuß, Abhang, Gipfel, Höhe, Quelle, Fluß, Nebenfluß, Zufluß, Ufer, Bett, Spiegel, Bucht, Kanal, Insel, Landzunge 2c.

Wie aber, wo die Heimat diese Anschauungen nicht bietet? Scholz sagt: „Ein wesentlicher Mangel offenbart sich darin, daß man beim geographischen Unterrichte Begriffe bei den Kindern voraussetzt, die sie noch gar nicht haben, und an deren Erklärung man nicht weiter denkt. Dann ist aber nichts natürlicher, als daß an solchen Dingen das Interesse der Kinder verloren geht. — Man gebe nur acht, wie die Kinder aufleben, wenn in die unterrichtliche Darstellung ihnen bisher unbekannter Gegenstände oder unter dem Gebrauch ihnen unverständlicher Ausdrücke ein ihnen bekannter Gegenstand oder Ausdruck eingeschoben und vermittelst desselben das Unbekannte ihnen zum Verständnis und Bewußtsein gebracht wird. Nun passen sie auf, nun sind sie gespannt auf die Erklärungen, die ihnen gegeben werden, auf den neuen Aufschluß, den sie empfangen sollen. Ihr sprechet von Bergen zu Kindern, die noch keinen Berg gesehen haben, und gebet ihre Höhe nach Fußtausenden an; damit aber haben die Kinderseelen nicht genug, nichts Anschauliches, nichts für ihre Phantasie, nichts geistig Anregendes, was einigermaßen ihre eigene Seelenthätigkeit in Anspruch nähme. Lasset sie aber den Berg gleichsam selber konstruieren, lasset sie den ihnen bekannten Hügel zwei-, sechs-, hundertmal aufeinandersetzen, und zeichnet dann den Hügel und den Berg nebeneinander auf die Wandtafel: so wird euer Unterricht Leben erhalten und das Interesse der Kinder fesseln. Ihr sprecht von Flüssen, von Seeen, vom Meere, von Schiffen 2c. mit Kindern, die vielleicht kaum einen Bach, einen Teich, einen Kahn gesehen haben; aber dies alles muß ihnen anschaulich gemacht, an etwas Bekanntes angeknüpft und vermittels ihrer Einbildungskraft zu einem möglichst klaren Bilde konstruiert werden. Auf diese Weise muß der gewandte Lehrer nötigenfalls aus einer Rinne, in welcher das Regenwasser rieselt, einen Fluß, aus einer Pfütze einen See, aus einer auf dem Wasser schwimmenden Nußschale ein Schiff konstruieren können."

c. Am heimatlichen Himmel hat der Schüler den Horizont, die Himmelsgegenden, die Sonne, die Tages- und Jahreszeiten, den Mond und seine Phasen und die Lufterscheinungen kennen zu lernen und wird angeleitet, über das Angeschaute sich klar auszusprechen, damit die aus diesen Anschauungen abgeleiteten Begriffe ihm deutlich werden.

d. Das Bild von der angeschauten Erdoberfläche, zuerst der Grundriß der Schulstube und des Schulhauses, des Wohnorts, der Gegend wird vor den Augen der Kinder an die Tafel gezeichnet, so daß sie so die kartographischen Zeichen für Berge, Flüsse 2c. kennen, nach Größe und Maß beurteilen und die Karte verstehen lernen. Die Kinder selbst versuchen eine solche Karte auf der Schiefertafel.

e. Bei den Wanderungen in der Heimat wird der Schüler auf merkwürdige Bauwerke, Denkmäler, deren Schönheit und Bedeutung aufmerksam gemacht; Hauptsache aber bleibt immer das Einprägen der geographischen Erkenntnisse und die fleißige Wiederholung derselben.

f. In den so gewonnenen Grundanschauungen muß der weitergehende geographische Unterricht seine Anknüpfungs- und Vergleichungspunkte suchen. Veranschaulichungsmittel sind für ihn Globus, Karte, der Lehrvortrag, das Bild, Modelle 2c. Es gilt „1) Unterrichte anschaulich, d. h. benutze Globus, Karte, Wort und Bild in rechter Weise! 2) Studiere die Karte so gründlich als möglich mit deinen Schülern! 3) Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, sondern entwickele viel, aber schließlich fasse alles in ein lebensvolles harmonisches Charakterbild zusammen! 4) Ziehe häufig Parallelen und setze stets das Einzelne in Beziehung zum Einzelnen und zum Ganzen!“ (Winkler.)

g. Es werde nur eine gute Karte, welche die Terrainverhältnisse anschaulich darstellt und nicht überladen ist, benutzt. Von der Karte ist abzulesen, was der Kartograph dargestellt hat, so daß der Schüler unter den leitenden Fragen des Lehrers das, was zur Veranschaulichung nötig ist, selbst findet, auffallende Erscheinungen aus den Terrainverhältnissen erklären kann u. s. w. Der Lehrer arbeite dabei immer nach einer festen Disposition, häufe das Material nicht und hebe besonders das Charakteristische hervor. Dahin gehört z. B. das Eigentümliche eines Hochlandes 2c. Dahin gehört von den übrigen Zügen, was Herder sagt: „Das ägyptische Roß, das arabische Kamel, der afrikanische Löwe, der amerikanische Kaiman u. s. f. sind denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog, und vielleicht der erste neue Krieg verändert.“ (Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie.) Zur besseren Verdeutlichung zeichne der Lehrer eine Karte an die Tafel, lasse auch wohl die Schüler dergleichen zeichnen, zeichne auch einzelnes im Profil, oder zeige eine Reliefkarte, um der Anschauung zu Hülfe zu kommen. Abbildungen von Landschaften, Gebäuden, Volkstypen, Gerätschaften, (Münchener Bilderbogen), Tiere 2c. thun wesentliche Dienste, denn das Auge liest von ihnen mehr ab, als Beschreibungen zu geben vermögen. Im allgemeinen wende der Lehrer beim Unterrichte den Dialog an, nur hie und da gebe er ein geographisches Charakterbild in freiem Vortrage nach einer bestimmten Disposition, lese aber ein solches nicht aus dem Buche vor, denn die Kinder sollen das Vorgetragene auch wieder reproducieren. Die Disposition kann einfach sein: Räumliche Verhältnisse, Pflanzendecke, Tierwelt, Mensch; oder komplicierter: 1) Lage, Begrenzung und wagerechte Gliederung; 2) Terrainverhältnisse (senkrechte Gliederung oder Orographie); 3) Bewässerung; 4) Klima; 5) Tier-, Pflanzen-, Mineralwelt; 6) Bevölkerung nach a. Anzahl, b. leiblicher Beschaffenheit, c. Lebensweise (Nahrung, Wohnung, Kleidung), d. Beschäftigungszweigen, e. Sitten, Gebräuchen, f. geistigen Eigentümlichkeiten (Charakter), g. Religion, h. Sprache und Litteratur, i. politischen Zuständen, k. Geschichte; 7) Topographie. Enthält das Lesebuch geographische Bilder, so werden diese mit Rücksicht auf die behandelten geographischen Stoffe in der Lesestunde gelesen. Damit der Unterricht lebensvoll sei, muß der Lehrer nicht nur fleißig den geographischen Stoff in den Büchern studieren, sondern durch Wanderungen sich klare Anschauungen selber sammeln.

Diesterweg, Beschreibung der preußischen Rheinprovinz, S. XII, sagt: „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz nicht im Stellwagen oder auf dem Dampfschiffe, sondern zu Fuße durchreiset, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie tot ist doch der Unterricht über die lebendige Natur von jenem Manne erteilt, und wie lebendig die Darstellung von diesem Kenner für alle seine Schüler! Der Unterschied ist der: Jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Das ist daher eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe."

h. Endlich müssen die Schüler der Oberstufe mit den wesentlichsten Resultaten aus der mathematischen Geographie, welche die Erde als Ganzes, als Glied des Sonnensystems und als „Stern unter Sternen" (Herder) auffaßt und über die sichtbare Sternenwelt Aufschlüsse giebt, bekannt gemacht werden, so weit sie dieselben mit Hülfe einfacher Verdeutlichungen zu fassen vermögen.

i. Der vorgeführte geographische Stoff muß aber auch eingeübt werden, damit er zu einem sichern Gedächtnisschatze und unverlierbaren Eigentume der Schüler werde. Darum wird nicht nur in jeder Stunde der in der vorhergehenden behandelte Stoff sorgfältig wiederholt, sondern am Ende eines größeren Abschnitts werden auch allgemeine Repetitionen nach verschiedenen Gesichtspunkten (Vergleichungen, denen die ganze Behandlungsweise vorgearbeitet hat, ideelle Reisen 2c.) gehalten, und geographische Stoffe werden als Themata für schriftliche Aufsätze gegeben, so daß die Schüler öfter zu dem Stoffe zurückkehren und sich in denselben tiefer versenken. Auf diese Weise wird ein kleines, aber sicheres Kapital erworben, das im Leben leicht vermehrt werden kann und dem Besitzer gute Zinsen trägt.

Nach dem Ziele, welches die Volksschule zu erstreben hat, braucht sie als geographische Lehrmittel einen Globus, eine Wandkarte der Heimatsprovinz, von Deutschland, Europa, Palästina, auch wohl die Planigloben und einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht im allgemeinen.

Hülfsmittel. a. Methodik: *Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts (Pädagogische Vorträge, 4. Heft). Leipzig, Klinkhardt. *v. Liechtenstern, Die neuesten Ansichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht. Braunschweig, Westermann. Lohse, Methodisches Lehrbuch der Geographie. Vorschule der zeichnenden Geographie 2c. *Lüdde, Die Methode der Erdkunde. Magdeburg, Bänsch. *Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. Grimma, Gensel. *Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geographie. Leipzig, Brandstetter. *Bölter, Der Unterricht in der Erdkunde. *Fl. Winkler, Methodik des geographischen Unterrichts nach erprobten Grundsätzen. Dresden,

Wolf. 1872. *H. Trunk, Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. 2. Aufl. Graz, Buschner. 1877.

b. Lehrbücher: 1) Heimatskunde: Finger, Unterricht in der Heimatskunde. Berlin, Weidmann. Hofmann und Sträßle, Erster Unterricht in der Geographie. Stuttgart, Nitzschke. Guthe, Die Lande Braunschweig und Hannover. Hannover, Klindworth. Meyer, Die Provinz Hannover. Hannover 1882, Carl Meyer. Werner, Die Heimatskunde mit Schiefertafel-Zeichnen. Magdeburg, Fabricius.

2) Astronomische Geographie: Birnbaum, Grundzüge der astronomischen Geographie. Leipzig, Hinrichs. *Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Berlin, Enslin. Lorch, Math. Geographie. Minden, Hufeland. Schubert, Mathematische Geographie. Wien, Gerold. *Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Berlin, Stubenrauch. Wiegand, Grundriß der mathematischen und physikalischen Geographie. Halle.

3) Lehrbücher: Blanc (Braunschweig, Schwetschke), *Daniel (Halle, Waisenhaus), Eder (Darmstadt, Junghans), Egli (St. Gallen, Huber), *Guthe (Hannover, Hahn), Heß (Gütersloh, Bertelsmann), *Klöden (Berlin, Weidmann), *Lüben (Leipzig, Fleischer), Lüdde (Berlin), *Pütz (Freiburg, Herder), *Roon (Berlin, Reimer), Schacht (Mainz, Kunze), Schubert (Wien, Gerold), Seydlitz (Breslau, Hirt), Stößner (Annaberg, Rudolph und Dieterici), *Sydow (Gotha, Perthes), *Völter (Eßlingen, Weychardt), Wenz (Materialien für den Unterricht in der Geographie nach der konstruktiven Methode. München, Oldenbourg), Zimmermann, Zwitzers (Hannover, Hahn).

4) Charakterbilder: *Berlepsch (Die Alpen); Berthelt, *Fontane, Wanderungen durch die Mark Brandenburg; *Grube, Geographische Charakterbilder (Leipzig, Brandstetter); *Humboldt, Reisen; Kohl (Rhein, Alpen, Nordwestdeutsche Skizzen, Harz); Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geographie; Krüger, Schul-Geographie in Abrissen und 60 Charakterbildern (Danzig, E. Gruhne), *Kutzen, Das deutsche Land; *Kutzner, Geographische Bilder; *Masius, Geographisches Lesebuch; *Peschel, Völkerkunde; *Pütz, Charakteristiken zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde; Vogel, Naturbilder; Handbuch zur Belebung geographischen Wissens (Leipzig, Hinrichs).

c. Zeitschriften: Andree, Globus; Ausland; Bastian und Hartmann, Zeitschrift für Ethnologie 2c.; Petermanns Mitteilungen; Delitsch, Aus allen Weltteilen (Leipzig, Mutze).

d. Kartenzeichnen: Uhlenhuth, Kartenmodelle. Berlin, Grieben. Straube, Netze. Berlin, Plahn. Netze von Sydow. Gotha, Perthes. Klöden, Repetitionskarten. Berlin, Reimer. Vogel, Kartennetze auf Wachspapier.

e. Karten für die Schüler: Atlas von Amthor und Ißleib. Gera, Ißleib und Rietschel. 75 Pf. *Henry Lange, Volks-Schul-Atlas. Braunschweig, Westermann, 90 Pf. Vogel, Kleiner Schulatlas. Leipzig, Hinrichs. 1,6 Mk. *Kiepert, Kleiner Schulatlas. Berlin, Reimer. 1 Mk. *Stieler, Schul-Atlas. Gotha, Perthes. 5 Mk. *Sydow, Schulatlas. Gotha, Perthes. 5,5 Mk. *Liechtenstern und Lange, Schulatlas. Raaz, Relief-Atlas. Berlin, Korn.

f. Schulwandkarten von Handtke, *Herkt, Holle, *Kiepert, *Möhl (Deutschland), Ohmann, Rau, Stülpnagel, *Sydow, Wagner, Woldermann und *Raaz, photo-lithographierte Reliefkarten. Weimar, Kellner.

g. Globen: *Adami bei Reimer in Berlin. *Schotte in Berlin (auch Reliefgloben). *Geographisches Institut in Weimar.

Vergl. Oberländer in Kehrs pädagogischen Blättern. 3. Bd., S. 11 ff.

h. Bilderwerke: A. Lehmann, Geographische Charakterbilder in lithographierten Wandtafeln. Leipzig, Wachsmuth. 1878. Hölzels Geographische Charakterbilder für Schule und Haus. Wien.

## § 41.

## VI. Naturkunde.

Vergl. Teil I, S. 373 ff.

1) Der Mensch ist mitten in die Natur gestellt. Berg und Thal, Gestein und Pflanze, Tier und alles, was zur Natur gehört, macht auf ihn Eindrücke, bestimmt sein Leben, befriedigt seine Bedürfnisse und regt sein Denken, Erkennen, Fühlen und Begehren an. So wird die Erde, die Wiege und der Schauplatz unseres Wirkens, auch unser Erziehungshaus und reizt mit allem, was darin ist, unsern Geist, entwickelt, übt, kräftigt ihn und weist ihn auf Gott. Diesen Einfluß der Natur sucht der naturkundliche Unterricht zu verstärken, er öffnet dem Kinde die Sinne für die Natur, lehrt die Naturgegenstände und die Vorgänge in der Natur kennen, zeigt ihre Beziehung zu dem Leben des Menschen und dem ganzen Haushalte der Natur, weckt und pflegt die Beobachtungsgabe, erregt Liebe und Freude an der Natur und läßt hinter den äußeren Erscheinungen das göttliche Gesetz und Gott selbst ahnen.

Der naturkundliche Unterricht hat daher einen doppelten Zweck, einen materiellen und einen formellen.

a. Der materielle Zweck ist:

α. der Schüler soll die Naturgegenstände und Naturerscheinungen kennen lernen;

β. er soll ihre Bedeutung in dem Haushalte der Natur begreifen;

γ. er soll die kulturhistorische Bedeutung derselben für das Leben der Menschen in Ökonomie, Handel und Gewerbe 2c., für Gesundheit und Krankheit, für Nahrung und Kleidung erfahren;

δ. der Schüler soll auch seinen Leib und die Gesetze der Entwickelung, Pflege und Übung desselben kennen lernen, damit er ihn richtig behüten, üben und benutzen lerne.

Dieser Zweck ist nur zu erreichen durch ein gewisses Wissensmaterial, welches dem Schüler angeeignet wird. Geschieht diese Aneignung in rechter Weise, so wird dadurch auch der andre,

b. der formale Zweck, welchen die Naturkunde hat, erreicht; denn es werden

α. die Sinne überhaupt und die Anschauung für Naturgegenstände im besondern gebildet;

β. es wird das Denken gekräftigt, indem der Schüler angeleitet wird, die einzelnen Merkmale zu einer höheren Einheit zusammenzufassen, Begriffe aus den Anschauungen zu entwickeln, zu vergleichen, zu unterscheiden, zu urteilen und Schlüsse zu ziehen (vergl. Waitz, S. 429);

γ. das Gemüt wird gebildet, indem die Betrachtung der Naturgegenstände den Natursinn, ein altes Muttererbe der Deutschen, kräftig anregt, so daß das Kind Freude an der Natur empfindet, und sich daraus das ästhetische Gefühl immer kräftiger entwickelt. Darum soll der naturkundliche Unterricht den Kindern die Schönheiten der Natur frisch und lebendig zum Bewußtsein bringen.

Henning: „Mache deine Kinder nur aufmerksam auf die vollendeten Formen in der Natur, auf die Formen, an denen uns die Harmonie der Teile, die Größe der Kühnheit, die Sanftmut und Zartheit wohlthut, und der Kleinen Schönheitssinn wird sich regen und neue ähnliche Bilder suchen. Entwirf ihnen ein Bild von der herrlich schönen Form eines Schwans, eines Pferdes edler Race durch Wort und Abbildung, zeige ihnen die Reinheit der Lilie, die Schönheit der Rose, die gigantische Gestalt einer hundertjährigen markigen Eiche, die zarte Gestalt der Gazelle 2c., sie werden Wohlgefallen daran finden, und die Natur wird ihnen, unbewußt freilich, eine Sammlung von Formenschönheiten werden." Ästhetisch bildend wirkt auch der Hinweis auf die überall im Leben der Natur sich offenbarende weise und zweckmäßige Gesetzmäßigkeit und Ordnung.

δ. Die Naturkunde wirkt auch sittlich-religiös auf Gefühl und Willen, wenn nur der Lehrer in rechter Weise versteht, die Natur als das Werk Gottes, in dem Gottes Rede erklingt oft in tiefsinnigen Symbolen, in denen seine Weisheit und Güte offenbar wird, den Kindern anschaulich zu machen. Wie Christus weise der Lehrer auf die Lilien des Feldes und auf die Vögel unter dem Himmel, welche unser himmlischer Vater ernährt, dann wird das Kind im Sinne des 104. Psalms die Natur auffassen lernen und auch Gewinn für sein sittliches Leben haben, nichts mutwillig zerstören, kein Tier lieblos quälen. Heys Fabeln und schöne Naturlieder, Hinweise auf die Schrift sind hier zu empfehlen, vor allem aber wirkt der sittliche Ernst des Lehrers selbst.

W. R. Hoffmann, Der Pflanzen- und Tierfreund. Ermahnungen, Erzählungen, Schilderungen und Dichtungen zur Förderung der Schonung und sinnigen Betrachtung der Pflanzen und Tiere. Stuttgart, Lemppenau. 1878.

„Mit ästhetischen Phrasen aber die Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verwässern, sie in dilettantisch gemütlicher Weise zu betreiben, matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Stile einzuflechten, um der Sittlichkeit und Religiosität dadurch zu Hülfe zu kommen, dies würde ebenso an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichts zuwider ist." (Waitz.) Zu solchen Plattheiten gehört, wenn jemand die Weisheit Gottes daraus erweisen will, daß das Katzenfell gerade da Löcher habe, wo die Augen sitzen.

2) Der naturkundliche Unterricht zerfällt für die Volksschule in die Naturbeschreibung, welche die Naturkörper kennen lehrt, und die Naturlehre, welche nicht nur die Physik, sondern auch die Chemie,

beide so weit sie in die Volksschule gehören, in sich befaßt. Der Zweck der Naturlehre ist nach Diesterweg 1) die möglichst vollständige Erkenntnis der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntnis ihres regelmäßigen Verlaufs und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen.

3) Stoffauswahl für die Naturbeschreibung und Naturlehre in der Volksschule.

A. Naturbeschreibung.

Ein abgesonderter Unterricht in der Naturbeschreibung tritt erst auf der Mittelstufe ein, doch hat der Anschauungsunterricht schon manche Gegenstände desselben behandelt und so auf diesen Unterricht vorbereitet.

Für die Auswahl gelten folgende Regeln:

a. Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe an diese die der fernen Länder an. Vom Nahen zum Fernen! Von der Anschauung gehe aus! Das gilt auch für die Naturkunde. An den Naturkörpern der Heimat lernt der Schüler beobachten, vergleichen und gewinnt die Grundanschauungen für den weiteren Unterricht, so daß sich die fremden Tiere ꝛc. leicht an die einheimischen anschließen, sich gleichsam von selbst gruppieren und klassificieren (Katze, Löwe).

b. Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigentümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lerne, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben. Das Nützlichkeitsprincip darf nicht in erster Linie stehen, aber praktische Rücksichten sind auch nicht außer acht zu lassen; darum sind diejenigen Naturkörper, welche im Leben Verwendung finden, einen wohlthätigen Einfluß auf den Haushalt der Natur ausüben oder leicht schädlich werden können, zu behandeln.

„Hier ist dem Lehrer reiche Gelegenheit geboten, den Aberglauben im Volke zu zerstören, der Quacksalberei einen Riegel vorzuschieben, der Unvorsichtigkeit zu steuern (Giftpflanzen!), verkannte Tiere in Schutz zu nehmen, das Interesse für Naturwissenschaften anzuregen und den Wohlstand ganzer Gemeinden fördern zu helfen. Als ein ganz vortreffliches Buch ist hierfür empfohlen: Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirtschaft.“ (Kehr.)

c. Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt (nicht Infusorien, Staubpilze, gemengte Mineralien, sondern Pferd, Veilchen, Kochsalz u. s. w.). Je vollkommener ausgebildet, je charakteristischer ein Naturkörper ist, desto interessanter ist er für das Kind, desto leichter faßt es ihn auf. Auch der menschliche Körper wird diese Forderung erfüllen, und er darf im Interesse der Gesundheitspflege nicht übergangen werden; eine eingehendere Behandlung desselben gehört aber auf die Oberstufe.

d. Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler n jedem Kursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem

folgenden eine Erweiterung des vorhergehenden erhält (nicht nach naturhistorischer Systematik die drei Reiche hintereinander, sondern concentrisch auf jeder Stufe das relativ Leichteste aus allen Gebieten.) Es wird dadurch verhütet, daß man bei den Tieren allein stehen bleibe, und daß das Mineralreich gar keine Berücksichtigung finde. Man kann sich bei der Auswahl an das Naturjahr anschließen, so daß jeder Gegenstand zur geeignetsten Zeit, d. h. die Pflanze, wenn sie blüht, behandelt wird.

e. Beginne mit der Betrachtung einzelner Naturkörper und lasse in denselben das Allgemeine erkennen (nicht deduktiv vom Abstrakten zum Konkreten, nicht dogmatisch, sondern induktiv vom Konkreten zum Abstrakten, heuristisch). Auf diese Weise bildet sich auf naturgemäßem Wege ein System, bleibt, weil es von den Kindern selbst mitgebaut ist, haften und verliert sich nicht wie die gleich anfangs auswendig gelernten Systeme des alten Schematismus.

Nach diesen Grundsätzen hat Lüben, indem er für die unterrichtliche Behandlung noch die Regeln hinzufügt: „Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als möglich selbst vor und laß sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen! Erneuere die gehabten Anschauungen öfters! Befähige die Kinder zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern!" seinen Lehrgang entworfen. Er sagt: „Ich unterscheide vier Jahreskurse. Jeder derselben bildet, da er alle drei Reiche umfaßt, ein geschlossenes Ganzes und wird durch die folgenden erweitert. In den beiden ersten Kursen werden nur solche Naturkörper betrachtet, welche a. sich in der nächsten Umgebung des Kindes befinden; b. leicht zur Anschauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können. Es bleiben also für diese Stufen ausgeschlossen: a. die ausländischen Naturkörper, wenn sie nicht etwa in natura zur Anschauung gebracht werden können; b. aus dem Tierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen, nämlich die Strahlentiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Polypen und Infusorien; c. aus dem Pflanzenreiche die sämtlichen Kryptogamen Linnés; d. aus dem Mineralreiche die gemengten Mineralien. — Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beschreiben wirklicher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Terminologie. Dies ist vielmehr ein Ergebnis des fortschreitenden Unterrichts. In der Zoologie wird mit den Haussäugetieren der Anfang gemacht, nicht mit dem Menschen. Auf der ersten Stufe werden nur die augenfälligeren Merkmale der Naturkörper berücksichtigt. Ganz unbeachtet bleibt hier: a. ein specielles Eingehen auf den innern Bau der Tiere. Nur das, was jedes Kind beim Schlachten eines Tieres bereits gesehen hat, wird berücksichtigt, also daß es Tiere giebt mit und ohne Knochengerüst, mit Fleisch, Blut, Nerven und Eingeweiden, daß die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Atmen u. s. w.; b. der innere Bau der Pflanzen; c. die chemische Zusammensetzung der Mineralien. Im zweiten Kursus werden stets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, mit einander verglichen und von einander unterschieden. Es werden ohne Ausnahme nur solche Arten gewählt, welche leicht zu unterscheiden sind. Die Kinder werden durch dies Verfahren im Laufe eines Jahres vollständig mit zwei

wichtigen systematischen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen sie zum Schluß des Kursus kennen: a. aus dem Tierreiche die meisten Ordnungen der ersten neun Klassen (des Cuvierschen Systems); b. aus dem Pflanzenreiche das Linnésche System, mit Ausschluß der vierundzwanzigsten Klasse, und die beiden ersten und bedeutendsten Klassen und Unterklassen des natürlichen Systems; c. aus dem Mineralreiche die einfacheren Krystallformen und Krystallsysteme. — Der dritte Kursus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Klassen der drei Naturreiche bekannt, also auch mit denen, welche bisher aus pädagogischen Gründen von der Betrachtung ausgeschlossen waren, bringt die vollständige Systematik und leitet zum eigenen Bestimmen der Naturkörper an. — Der vierte Kursus lehrt den innern Bau und die Verrichtung der Organe des Menschen, der Tiere und Pflanzen, sowie der Seelenthätigkeit der beiden ersteren und die Zusammensetzung der Mineralien kennen." Wenn auch die einfache Volksschule nicht so weit gehen kann, so erkennt man doch daraus, wie auf methodischem Wege der Unterricht fortschreiten muß.

Zu den Regeln von Lüben führen wir für die Auswahl des Stoffes noch folgende an:

f. Wähle Naturkörper von typischem Charakter aus, welche sich also durch charakteristische Merkmale auszeichnen, so daß sie als Repräsentanten von Gattungen und Arten auftreten, an die sich leicht andere derselben Art anschließen lassen. Diese Repräsentanten bilden nach Leunis die „Grundpfeiler aller naturgeschichtlichen Kenntnisse", und an deren specieller Betrachtung erlernt der Schüler gewissermaßen die Grammatik der Naturkunde.

g. Wähle nicht zu viel aus! Schon die Kürze der Zeit gebietet bei der ungeheuren Masse von Naturgegenständen Beschränkung auf die bedeutsamsten; dieselbe Forderung stellt die Gründlichkeit des Unterrichts. Die genaue Kenntnis eines Tieres ꝛc. ist mehr wert als die oberflächliche Kenntnis von tausend Exemplaren. „Wahre Lehrer beschränken den Stoff bis auf das Notwendigste, auf die bleibende Grundlage aller Wissenschaft, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister — nicht nur des Stils, sondern auch des Lehrens." (Diesterweg.)

## B. Naturlehre (Physik und Chemie).

Die Naturlehre fordert ihrer vorherrschend formalen Natur nach gereifteres Verständnis, sie tritt daher, nachdem einzelne Erscheinungen, z. B. Regen, Gewitter u. s. w. ihrem äußern Verlaufe nach im Anschauungsunterrrichte besprochen sind, und die Naturbeschreibung die Beobachtungsgabe und das Denken geschärft hat, erst auf der Oberstufe ein. Ihr Zweck ist: 1) aufmerksame Beobachtung und bestimmte Auffassung wenigstens der wichtigsten Erscheinungen und Wirkungen in der Natur, 2) Kenntnis ihres gesetzmäßigen Verlaufes, 3) Erforschung der sie erzeugenden Ursachen und 4) eine darauf sich stützende Beachtung und ersprießliche Verwendung solcher Erfahrungen und Thatsachen im Leben. Aus diesem materialen Zwecke ergiebt sich bei richtiger Behandlung der formale Zweck, auch werden dadurch die Regeln für die Auswahl des Stoffes bestimmt. Es ergeben sich für die Auswahl folgende Regeln:

a. Wähle dasjenige aus der Naturlehre aus, was der Schüler fassen kann, und was zugleich seinen Geist anzieht und bildet.

b. Berücksichtige zunächst dasjenige, was zur Erklärung der oft vorkommenden Erscheinungen wesentlich beiträgt.

c. Berücksichtige besonders solche Erscheinungen, die im häuslichen und gewerblichen Leben wichtig sind. Dahin gehören Werkzeuge (Hebel, Keil, Zange, Walze, Rad), Konstruktion der Öfen und Lampen, Ventilation der Zimmer, Desinfektion 2c. In Mädchenschulen sind Kochen, Waschen, Speisebereitung unentbehrliche Lehrgegenstände, durch welche die Hausfrau verständiger wirtschaften lernt.

„Die chemischen Erscheinungen in unserer nächsten Umgebung, in unserm Hause, in unserm Gewerbe zu verstehen, ist eine Forderung der Gegenwart welche wir als vollkommen berechtigt anerkennen müssen. Interesse und klares Verständnis, z. B. für die chemische Zusammensetzung unserer Atmosphäre zu wecken, ist nicht bloß zeitgemäß, es ist auch von eminenter Bedeutung für die gemeinsame Bekämpfung jener furchtbaren Geißeln der Menschen, der verheerenden Epidemieen, welche in schlechter Luft einen gefährlichen Bundesgenossen haben. Auch die chemische Beschaffenheit des Wassers, welches wir trinken, die Theorie der Verbrennungen, welche wir tagtäglich auf unseren Lampen, in den Kochmaschinen und Öfen wahrnehmen, muß dem Verständnis des Volkes, zunächst unserer Jugend immer näher gerückt werden. Die Principien der Desinfektion müssen bereits in der Volksschule zur Besprechung gelangen. Genauere Kenntnis der sauren und basischen Verbindungen, ihr Einfluß auf die metallischen und nichtmetallischen Grundstoffe, sowie auch auf andere Materialien, z. B. den menschlichen Körper, Tier- und Pflanzenkörper muß erstrebt werden. Genaue Kenntnis des Bodens, der Ackererde, die uns die guten und schlechten Ernten bringt, muß auch bei dem einfachen Landmann mehr und mehr geistiges Bedürfnis werden. Richtige Wertschätzung der Nahrungsmittel, Kenntnis und Beurteilung der Fälschungen derselben, auch derjenigen Materialien, welche in den verschiedenen Gewerben Anwendung finden (Waarenkunde) und manche andere Gegenstände aus dem weiten, umfangreichen Gebiete der Chemie müssen Unterrichtsobjekte werden.“ (Langhoff.)

d. Wähle auch hier typische Vorgänge, an welche sich andre Erscheinungen leicht zu Gruppen, z. B. Wärme, Schall 2c., ordnen lassen.

e. Beachte dabei alle Gebiete der Naturlehre. Bleibe nicht aus Liebhaberei bei einem Kapitel stehen, sondern hebe aus allen das Wichtigste aus.

f. Wähle nicht zu viel aus, verfahre aber bei dem Ausgewählten gründlich. Durch diese Gründlichkeit wird der Schüler so gewandt im Beobachten, Nachforschen und richtigen Beurteilen, daß er neue Erscheinungen von selbst begreifen lernt.

4) Für die unterrichtliche Behandlung gelten folgende Regeln:

A. Naturbeschreibung.

a. Unterrichte anschaulich und beginne mit dem genauen Betrachten einzelner Naturkörper. Diese Regel ver-

bietet das Verfahren, welches mit dem Allgemeinen, den Begriffen von Natur, Naturreich 2c. anfängt, denn dieser Schematismus ist für den Schüler nur leeres Gedächtniswerk, dagegen entwickelt das Betrachten das Denken, giebt Kenntnisse und macht zugleich praktisch anstellig. Diese Regel verwirft auch den nicht erziehenden Unterricht, welcher nur Namen, Familien=, Gattungs= und Artbenennung, den Fundort, den Gebrauch und Wert eines Naturkörpers, z. B. einer Pflanze, für das Leben der Menschen und Tiere angiebt.

„Der erziehende Unterricht aber macht dieselbe Pflanze zum Gegenstande einer Betrachtung: Die Wahrnehmung wird zur klaren Anschauung erhoben, die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Einzelne hingelenkt, die Vorstellung durch Zerlegung des Ganzen in seine Teile bereichert, eins nach dem andern gezeigt und benannt. Die Teile werden als Träger des im Ganzen vorhandenen Wachsens und Lebens dargestellt; mit dem Hinweis auf Form und Gestalt des Einzelnen und Ganzen wird der Sinn des Schülers für ihre Schönheit erregt, ihre Bedeutung in der Stellung zu ihrer Umgebung, ihr klimatologischer und landschaftlicher Charakter hervorgehoben. Davon, daß man sie essen kann, verkaufen, mit ihr Handel treiben und kurieren kann, ist hier kaum oder gar nicht die Rede. (?) Zu der betrachteten Pflanze wird eine zweite, dritte hinzugeholt; es beginnt die Vergleichung und Unterscheidung derselben und hiermit die Feststellung der unterscheidenden Kennzeichen; die Betrachtung wird eine logische Operation, und die Pflanze ordnet sich in ein Gefüge logischer Vorstellungen. Durch diese und andre Beschäftigungen des Schülers an einer Anzahl von Exemplaren aus den verschiedenen Klassen, Familien, Gattungen und Arten wird er zur Selbstthätigkeit geführt und befähigt, den Gegenstand für sich fortzusetzen, auszuweiten und die Schriften der systematischen Botanik selbst zu verstehen und zu benutzen. Ein solcher Unterricht kann gar nicht anders als verweilend, lang ausgedehnt, anhaltend, kontinuierlich gedacht werden, weil die darin liegenden Bildungsmomente erst allmählich, der Zunahme des Verständnisses entsprechend, herausgezogen werden können.“ (Strümpell, Erziehungsfragen.)

b. Zeige dem Schüler die Naturkörper selbst vor, und wo dies nicht möglich ist, zeige gute Abbildungen. Ohne die wirkliche Anschauung ist der naturkundliche Unterricht schal und matt. Kehr fordert noch: „Richte die Beobachtung der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die allmähliche Entwickelung der Natur.“ Es ist dies am besten möglich bei naturgeschichtlichen Spaziergängen (botanischen Exkursionen), welche den Unterricht innerhalb des Schulzimmers ergänzen sollen.

Wie sind botanische (naturkundliche) Exkursionen einzurichten?

1) Die erste Anleitung giebt die Naturkundenstunde. Es ist in ihr nur möglich, die Gegenstände, z. B. die Pflanzen als Individuen vorzuführen, welche für sich betrachtet werden müssen, herausgerissen aus der Fülle der Natur. Hier bietet die Exkursion das Fehlende, sie vermittelt und ergänzt. Sie beantwortet die Fragen: In welcher Gesellschaft wird die im Schulzimmer besprochene Pflanze angetroffen? Wie nimmt sie sich unter ihresgleichen aus?

In welchem Boden wächst sie? Welchen Einfluß auf die kräftigere oder minder kräftige Entwickelung hat derselbe? Wie lagern Gesteine (Erddurchschnitte)? Wie wohnen Insekten? 2c.

2) Auf der Exkursion lernt der Schüler auch noch mehr Gegenstände kennen, die in der Schule nicht besprochen werden; doch muß dem Schüler in den Dingen, die auf der Exkursion besonders berücksichtigt werden, der Zusammenhang derselben mit der Schulstube bekannt sein.

3) In disciplinarischer Hinsicht wird die Exkursion als Schulstunde angesehen.

c. Die Schüler müssen die Naturkörper nicht allein sehen, sondern auch selber beschreiben. Die Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch das Wort ist durchaus notwendig. Gerade die naturgeschichtlichen Stoffe sind zu mündlichen und schriftlichen Übungen besonders geeignet. Der Lehrer halte, um den Kindern die Auffassung und die Wiedergabe der Beschreibung zu erleichtern, auf einen bestimmten Gang bei der Durchnahme der Gegenstände.

Bei Tieren ist der Gang der Beschreibung etwa folgender: a. Gestalt, Größe und Bedeckung. b. Äußere und innere Körperteile. c. Lebensweise und besondere Eigenschaften. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Verwandte Arten. Bei Pflanzen: a. Größe oder Höhe. b. Äußere und innere Teile. c. Lebensweise, nämlich: Standort, Blütezeit, Weise der Vermehrung, Feinde. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Verwandte Pflanzen derselben Gruppe. Bei Mineralien: a. Besondere Merkmale: Farbe, Härte, Schwere, Teilbarkeit, Verbindung mit anderen Stoffen. b. Fundort. c. Lagerung. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Mineralien derselben Gruppe.

Bietet das Lesebuch eine Beschreibung, so wird diese in der folgenden Lesestunde gelesen; Gedichte werden zur Belebung und zur Förderung der sinnigen Naturbetrachtung ebenso herangezogen.

d. Stelle den betrachteten Gegenstand als Repräsentanten mit anderen derselben Gruppe, aber auch mit anderen Repräsentanten in Beziehung, damit der Schüler vergleichen und unterscheiden, gruppieren und überhaupt genau beobachten lerne, auch auf dem Wege der Induktion zum System komme.

e. Unterrichte nicht vortragend, sondern entwickele durch Fragen. An dem Gegenstande laß die Kinder selber die Merkmale auffinden, leite sie dabei durch Fragen, sprich selber wenig und laß die Kinder sprechen, damit sie selbst thätig sind und selbständig untersuchen und beobachten lernen; vorgetragen wird nur, was sich nicht entwickeln läßt.

Von der genauen Betrachtung des Einzelnen ausgehend hat der Schüler Schritt für Schritt die Geistesoperationen des Unterscheidens vom Wesentlichen und Unwesentlichen, des Zusammenfassens von Gleichartigem und Abscheidens von Ungleichartigem zu vollziehen, durch welche er die allgemeinen Begriffe finden soll. Die Selbstthätigkeit der Kinder wird also nicht nur durch das Besorgen der Pflanzen 2c. für den Unterricht, sondern auch durch den Unterricht selbst in Anspruch genommen und dadurch willig, sich weiter zu erzeigen

in eigener Beobachtung der Natur und Vermehrung der Kenntnisse. „Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wie die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben u. s. w. Die Natur ist besser als alle Bilderbücher!" (Kehr.)

f. Wiederhole fleißig, teils durch wiederholtes Anschauen, teils durch vergleichende Besprechung bei neuen Gegenständen, teils durch schriftliche Aufgaben, damit sich die Bilder von den Naturkörpern der Seele fest einprägen.

## B. Naturlehre (Physik und Chemie).

a. Der Unterricht in der Naturlehre muß, wo es die Verhältnisse gestatten, von der Anschauung und Auffassung der Erscheinungen selbst ausgehen, diese betrachten und beschreiben lassen, dann erst die Erklärung der Erscheinung geben und daraus das Gesetz ableiten. So werden die Schüler zur Beobachtung angeleitet, und die Anschauungen und Vorstellungen werden bestimmt und nachhaltig.

Der Tau läßt sich am Fensterschweiß, die Entstehung des Nebels, des Regens, der Wolken durch das Aufsteigen der Dämpfe aus kochendem Wasser und die Tropfen am Deckel, die Hebelkraft durch das Brecheisen, die Elasticität durch Gummi 2c. erklären. Die nächstliegende Veranschaulichung ist die beste.

b. Experimente müssen den Unterricht unterstützen. Der Vorgang, der sich vor den Augen der Schüler vollzieht, erklärt besser als alle Worte. Aber die Volksschule kann nur ein schlichtes Maß einfacher Experimente machen ohne viele künstliche Apparate, welche oft die Aufmerksamkeit von dem Vorgange ab auf sich selbst leiten. Der Schüler wird bei dem Experiment immer durch zweckmäßige Fragen angehalten, selbst zu beobachten und von dem Wahrgenommenen Rechenschaft zu geben.

Es empfiehlt sich dabei für die Besprechung folgender Gang:

1) Vor dem Experimentieren wird der Schüler auf die Gegenstände verwiesen, mit denen ein Versuch gemacht werden soll. 2) Er wird dann auf den Versuch selbst gewiesen und angeleitet, das, was an und mit den Gegenständen vorgeht, zu beachten und die Reihenfolge der Vorgänge zu verfolgen. Die Sicherheit und Klarheit der Antworten sind der Prüfstein für die Beobachtungen des Schülers.

c. Stelle verwandte Erscheinungen zusammen, vergleiche sie und entwickele so das Gesetz, welches dann durch neue Versuche als richtig bestätigt wird. So wechseln Auffassung, Übung und Anwendung in zweckentsprechender Weise mit einander ab.

Diesterweg: „Die Kenntnis der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: Bloße Kenntnis der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne Thatsachen ist leer und hohl. Man muß vor allem wissen, was ist, was sich begiebt, und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit

die einzelnen Erscheinungen zusammenhängen, dann erst fragt man, warum es so ist, und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen. — Die Kenntnis der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Möglichst viel sinnliche Anschauung selbst, also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht, am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller. — Also, um es nochmals zu sagen, zuerst überall das Was, dann das Wie, dann das Warum, oder Erscheinung, Gesetz, Ursache (Kraft)."

d. Nimm Rücksicht auf die praktische Verwendung der Naturgesetze in der Industrie, in Küche, Haushalt ꝛc., auf die chemischen Vorgänge, welche für die Gewerbe und das menschliche Leben überhaupt besonders wichtig sind. Allerdings müssen die Schüler die Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse auf die gewerblichen Arbeiten durch den Besuch von Werkstätten und Fabriken kennen lernen, aber die Schule muß dafür sorgen, daß sie die Vorgänge, welche die Naturprodukte in der Bearbeitung erfahren, verstehen.

Lüben: „Von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, daß man, um Weißbrot zu backen, Mehl mit Wasser rührt, etwas Bierhefe dazuthut, die Masse aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Backofen schiebt; in der Schule dagegen, daß das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker besteht, daß letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeist und Kohlensäure zerlegt wird, welche zu entweichen sucht und dabei die zähe Teigmasse auseinander treibt, locker und porös macht, daß durch das schnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160—180° sich diese Stoffe nebst ungefähr der Hälfte des angewandten Wassers verflüchtigen, und die Zellenwände eine solche Festigkeit bekommen, daß sie auch nach dem Erkalten ihre Form noch behalten. — Ein solcher Unterricht räumt die Köpfe auf und bewirkt, daß unsere Handwerker und Landwirte verstehen, was sie treiben, daß sie sich von Vorurteilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommenen suchen und mit mehr Vorteil arbeiten."

e. Endlich erfordert der naturkundliche Unterricht vom Lehrer tüchtige Vorbereitung nach Stoff und Form für jede Lehrstunde, fleißiges Studium einschlagender Werke und vor allem eingehende Beschäftigung mit der Natur selbst.

Diesterweg hat in einem Aufsatze: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher" (Rhein. Blätter Bd. 26, Heft 2) mit Recht auf das sorgfältige Studium der Heimat, in der er eingehend bekannt sein soll mit der ganzen Natur, verwiesen. Die Hauptsätze der Abhandlung sind folgende:

1) Der Lehrer erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte.

2) Er erforscht die Flora seiner Gegend nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung der Bodenbeschaffenheit und der Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an.

3) Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Teile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.

4) Er erforscht das Leben der Tiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugetiere und Vögel aus und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Göthe und andere.

5) Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreis gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w.

6) Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im großen nach den Jahreszeiten, im einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schlossen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.

7) Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Mondfinsternis angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Hülfsmittel. a. Menschenkunde: Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen. *Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Leipzig, Keil. *Bock, Anthropologische Modelle aus Gyps. Bildhauer Steger in Leipzig. Fiedler, Anatomische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. Giebel, Der Mensch. Leipzig, Wigand. Kellner, Anatomische Wandtafeln. Carlsruhe, Creuzbauer. *Kundrat, Anthropol. Wandtafeln. Wien, Hartinger. Kutzner, Anatomische Wandtafeln. Glogau, Flemming. Leutemann, Die 5 Menschenracen. *Roßmäßler, Der naturgeschichtliche Unterricht.

b. Zoologie. Altum u. Landois, Lehrbuch der Zoologie. Freiburg, Herder. *Brehm, Illustriertes Tierleben. Hildburghausen, Bibliographisches Institut. *Eiben, Praktische Schul-Naturgeschichte des Tierreichs. Hannover, Hahn. 1875 (Er liefert auch Seetiere und Strandpflanzen für Sammlungen). Giebel, Die nützlichen Vögel. Berlin, Paul Parey. *Gloger, Die nützlichen Freunde der Land- und Forstwirtschaft. Berlin, Allg. Verlagsanstalt. *Grube, Biographieen aus der Naturkunde. *Grube, Blicke in das Seelenleben der Tiere. *Heinemann, Die Schmetterlinge Deutschlands. Braunschweig, Vieweg und Sohn. Klaus, Zoologie. Marburg, Elwert. *Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. Gotha, Thienemann. Lettau, Naturgeschichte. Leipzig, Peter. *Leunis, Schulnaturgeschichte. *Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Hannover, Hahn. *Lüben, An-

weisung zu einem methodischen Unterrichte in der Tierkunde und Anthropologie. Leipzig, Brandstetter. *Masius, Die Tierwelt. Leipzig, Brandstetter. *Masius, Naturstudien. Leipzig, Brandstetter. *Ruß, In der freien Natur. *Ruß, Deutsche Heimatsbilder. Ruß, Meine Freunde. Berlin, Schulze. Schilling, Naturgeschichte. Breslau, Hirt. *Schubert, Naturgeschichte. Stuttgart und Eßlingen, Schreiber. *Sprockhoff, Grundzüge der Zoologie. Hannover, Meyer. 8. Aufl. *Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. Berlin, Wiegandt. *Tschudi, Die Vögel und das Ungeziefer. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. Wagner, Naturgeschichte. *Wagner, Entdeckungsreisen in Haus und Hof, Feld und Flur 2c. Leipzig, Spamer. Abbildungen: Bilder zum Anschauungsunterricht. Eßlingen, Schreiber. Eichelberg, Naturhistorischer Atlas. Zürich, Meyer. *Lehmann, Zoologischer Atlas nach Aquarellen von H. Leutemann. *Leutemann, Tierbilder (F. E. Wachsmuth, Leipzig), Wilde Tiere (Leipzig, Löwe). Lüben, Naturhistorischer Atlas. Leipzig, G. Wigand. Ruprecht, Naturhistorische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. *Schubert, Naturgeschichte der Säugetiere in Bildern. Eßlingen, Schreiber. Skelette, Präparate, ausgestopfte Tiere, Sammlungen von Conchylien, Muscheln, Insekten 2c. liefert die Buchhandlung von R. Pabst in Delitzsch.

c. Botanik. Altum u. Landois, Lehrbuch der Botanik. Freiburg, Herder. *Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren. Leipzig, Veit. Auerswald, Botanische Unterhaltungen. Vollständiges Lehrbuch der Botanik. Leipzig, Mendelssohn. Berthelt und Besser, Pflanzenkunde. Leipzig, Klinkhardt. Breitenstein, Mikroskopische Pflanzenbilder. Darmstadt, Diehl. *Garke, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. *Grosse, Deutschlands Kulturpflanzen. Leipzig, Abel. Jäger, Illustriertes allgemeines Gartenbuch. Leipzig. *Kreutzer, Das Herbarium. Anweisung zum Sammeln, Trocknen der Gewächse. Wien, Helf. *Leunis, Schulnaturgeschichte. Hannover, Hahn. Lucas, Kurze Anleitung zur Obstkultur. Ravensburg, Ulmer. *Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Pflanzenkunde. Halle, Anton. *Lüben-Cürie, Anleitung, die wildwachsenden und angebauten Pflanzen zu bestimmen. *Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. Leipzig, Leuckart. *Roßmäßler, Der Wald. Leipzig, Winter. Rudolph, Die Pflanzendecke der Erde. Populäre Darstellung der Pflanzengeographie. Berlin, Nikolai. *Seubert, Die Pflanzenkunde in populärer Darstellung. Leipzig, Winter. *Sprockhoff, Grundzüge der Botanik. 9. Aufl. Hannover, Meyer. Thomé, Lehrbuch der Botanik. Braunschweig, Vieweg. *Wagner, Die kleinen Pflanzenfreunde. Leipzig, Spamer. *Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. Bielefeld, Velhagen und Klasing. Wagner, Arznei- und Giftgewächse. Bielefeld, Helmich. *Willkomm, Die Wunder des Mikroskops. Leipzig, Spamer.

d. Mineralogie. *Cotta, Geologische Bilder. Leipzig, Weber. Kobell, Die Mineralogie. Leipzig, Brandstetter. Leunis cfr. b. *Ludwig, Das Buch der Geologie. Leipzig. Spamer. Lyell, Elemente der Geologie. Weimar, Voigt. Das Mineralreich. Breslau, Hirt. Runge, Die Mineralogie in der deutschen Volksschule. Breslau, Morgenstern. Schwalbe, Kurzgefaßtes Lehrbuch der allgemeinen Geologie. Berlin, Müller. *Sprockhoff, Grundzüge der Mineralogie. Hannover 1882, Carl Meyer.

Mineraliensammlungen von Hestermann (Hamburg), Pfaff (Ettlingen in Baden) 2c.

e. Physik und Chemie: *Ahrendt, Materialien zum Anschauungsunterrichte in der Chemie. Leipzig, Voß. Ahrendt, Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie. *Bänitz, Lehrbuch der Physik; und Physik für Volksschulen. Berlin, Stubenrauch. *Bänitz, Lehrbuch der Chemie: und Chemie für Volksschulen. Berlin, Stubenrauch. Ballauf, Die Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung. Langensalza, Beyer. Barentin, Lehrbuch der Technologie. Wien. Berthelt, Naturlehre für Schüler. Berthelt, Chemie für Schulen. Leipzig, Klinkhardt. *Bopp in Stuttgart, Erster Unterricht in der Physik, Wandtafeln für Physik. Ravensburg, Ulmer. E. Budde, Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten. Berlin, Parey. 1879. *Crüger, Die Physik in der Volksschule. *Crüger, Grundzüge der Physik. *Crüger, Schule der Physik. Leipzig, Körner. *Frick, Die physikalische Technik. Braunschweig, Vieweg. Hüttmann, Jastram, Marten, Weltkunde. Hannover, Helwing. Johnston, Die Chemie des täglichen Lebens. Berlin, Dunker. Klencke, Chemisches Koch- und Wirtschaftsbuch. Leipzig, Kummer. *Koppe, Anfangsgründe der Physik. Essen, Bädeker. Krist, Anfangsgründe der Naturlehre. Wien, Braumüller. *Langhoff, Chemie für Mittelschulen. 2. Aufl. Berlin, Denicke. 1874. Lettau, Naturlehre. Leipzig, Peter. *Liebig, Chemische Briefe. Leipzig, Winter. Münch, Lehrbuch der Physik. Freiburg, Herder. *Postel, Laienchemie. *Schödler, Buch der Natur. Braunschweig. *Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel, Homann. *Sprockhoff, Grundzüge der Physik. Hannover 1880, Carl Meyer. *Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. *Trappe, Die Physik. Breslau, Hirt. *Ule, Warum und Weil. Berlin, Klemann. Wäber, Lehrbuch der Chemie. Lehrbuch der Physik. Breslau, Hirt. Wäber, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Breslau, Hirt. 2. Aufl. *Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig, Quandt und Händel.

Physikalische Apparate von Prof. Bopp (Stuttgart), Crüger (Körner, Erfurt), Hestermann in Hamburg, Will. Meyer in Hildesheim u. s. w.

## § 42.

## VII. Rechnen.

Vergl. Teil I, S. 372.

1) Der Rechenunterricht ist in die Volksschule zuerst wegen der praktischen Bedeutung, welche das Rechnen im Leben hat, aufgenommen worden. Selbst dem schlichten Arbeiter ist es unentbehrlich, und Unfähigkeit in dieser Kunst straft sich empfindlich. Dazu kommt, daß der Rechenunterricht bei den Exempeln mit benannten Zahlen vielfältige Gelegenheit giebt, die Kinder über geschäftliche Verhältnisse, über Kauf und Verkauf, Tausch, Darlehen u. s. w., ferner über Münzen, Maße und Gewichte zu belehren, wozu sich in keinem andern Schulfach eine passende Stelle findet, obgleich es für die Schüler so notwendig ist.

Der Rechenunterricht ist aber auch für die formale Bildung von größter Bedeutung. Zwar soll jeder Lehrgegenstand so behandelt werden,

daß er das Denken bildet, aber der Rechenunterricht insbesondere übt das Denken, indem eine gute Anleitung zu Zahlenoperationen geradezu undenkbar ist ohne Anleitung zum scharfen Auffassen des Gegebenen, zum sicheren Urteilen, vorsichtigen, streng logischen Schließen und zum bestimmten Ausdrucke des Gedachten. Man hat darum den Rechenunterricht die Logik der Volksschule genannt. Er legt der Phantasie, welche schon manchen Menschen, der sie nicht zu beherrschen wußte, aus einer Verirrung in die andre geführt hat, einen heilsamen Zügel an, gewöhnt an ruhige Sammlung der Gedanken auf einen festen Punkt und zwingt den Willen zur festen Richtung auf die Aufgabe, welche zur Lösung Anstrengung erfordert. Auch auf das Gefühl wirkt das Gesetzmäßige und Wahre, das sich in den Zahlen und Rechenoperationen offenbart, mächtig ein, und man hat, indem man auf die strenge Form der Darstellung achtet, mit Recht auch von einer Förderung der ästhetischen Bildung durch das Rechnen gesprochen.

2) Die Aufgabe der Volksschule ist es, diese formal bildende Kraft des Rechenunterrichts durch gute Methode wirksam zu machen, sie hat aber auch in praktischer Beziehung die Aufgabe, die Kinder zu befähigen, die Rechnungen des bürgerlichen Lebens gewandt und sicher zu lösen. Sie hat darum, um den formalen Bildungszweck zugleich mit dem praktischen Zwecke zu erreichen, den Schüler zu der im Leben erforderlichen Rechenfertigkeit zu bringen nicht durch mechanisches Abrichten, sondern durch Einsicht und eine so fleißige Übung in der Anwendung derselben, daß sie zur mechanischen Fertigkeit wird.

Hentschel: „Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das andere."

3) Der Stoff, den die Volksschule durchzuarbeiten hat, ist etwa folgender:

a. die vier Species in ganzen benannten und unbenannten Zahlen;

b. die vier Species in gebrochenen Zahlen;

c. die Regeldetri mit Einführung in die wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten, welche sich auf sie gründen;

d. die Decimalbruchrechnung.

Der Lehrgang ist in den einzelnen Stufen bei den verschiedenen Rechenbüchern verschieden, doch kann der Lehrer sich unbedenklich in dieser Beziehung den jetzt gebräuchlichen Rechenbüchern anvertrauen.

4) Als methodische Grundsätze beachte der Lehrer folgende:

a. Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntnis, die Klarheit der Auffassung ist überall das erste; die Übung das zweite; die Anwendung das dritte.

b. Die richtige Auffassung wird immer auf dem Wege der Anschauung gewonnen. Das erste, wofür der Rechenunterricht zu sorgen hat, ist Förderung der Zahlenbildung. Unsere Begriffe der Zahlen wurzeln aber wie alle übrigen in der Anschauung, darum hat der Lehrer durch Anschauungsübungen die Zahlenbildung zu ermöglichen. Dazu hat derselbe geeignetes Anschauungsmaterial nötig: gleichartige Stäbchen,

Würfel, Kugeln, Knöpfe, Bohnen, Striche, Punkte, Fensterscheiben, Kinder 2c. Gleichartig sollen die Dinge bei einer Übung deswegen sein, weil das Erfordernis für die Zahlenbildung gerade darin besteht, daß wir ein und dasselbe Ding sich wiederholen sehen. Verschiedene Gegenstände werden bei verschiedenen Übungen angewandt, damit das Kind von dem Gegenstande und dessen Art selbst abstrahieren und nur die Anzahl beachten lernt. Aus diesem Grunde ist es nicht mit der Anwendung der Rechenmaschine allein gethan, obgleich dieselbe sehr vorteilhaft ist.

Russische Rechenmaschine mit ihren verschiedenen Verbesserungen, so daß wie bei Wilke (Delitzsch, Papst) nur so viel Kugeln den Kindern zu Gesicht kommen, als eben in Betracht gezogen werden. Berliner Knopfmaschine, Bornsche Rechenmaschine. Apparat für den ersten Unterricht in den vier verschiedenen Rechnungsarten mit ganzen Zahlen und Decimalen von Dr. Floderus, bei dem die Einheit der Kubikzoll ist. Rösenersche Rechenmaschine. Leipzig, Klinkhardt. *Wunstorfer Rechenmaschine von Magnus. Hannover, Helwing. *A. Reinmuth, Rechenapparat für Schule und Haus. Auf Grund der Geschichte der Rechenapparate 2c. Weinheim, Ackermann. 1881. Beust in Zürich wendet verschiedene Veranschaulichungsmittel an, er läßt mit Stäbchen, Gewichten, Münzen addieren, subtrahieren 2c., also wirklich thun, was die Aufgabe verlangt. Es empfiehlt sich davon besonders das Rechnen mit Stäbchen, etwa in der Größe von Streichhölzchen, davon jedes Kind zehn Stück erhält, um durch Hinlegen und Wegnehmen derselben die Zahlenoperationen selbst darzustellen. Die Kinder haben dabei eine ihnen zusagende und das Vorstellen unterstützende Handbeschäftigung, und der Lehrer kann sich stets überzeugen, ob die Schüler die Sache verstehen. Vergl. Waitz, Allg. Pädag., S. 413 ff.

c. Verweile bei den Elementen.

d. Gehe stets von dem Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten. Unterrichte elementarisch und schreite lückenlos vor, so daß besonders die Stufen von 1—10, 10—20, 20—100, 100—1000 gehörig durchgearbeitet werden.

e. Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel, die durch vollkommen richtigen Ausdruck dargestellt wird. Diese Regel hält einmal für den gesamten Rechenunterricht das Princip der Anschauung fest, damit niemals dem Schüler Begriffe aufgebürdet werden, die er nicht aus selbsterworbenen Vorstellungen abgeleitet hat, sodann betont sie die heuristische Methode, daß die Regeln nicht dogmatisch gegeben, sondern aus einer hinlänglichen Anzahl von Beispielen von dem Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst gefunden werden. Die Behandlung der einzelnen Beispiele muß die Erkenntnis des Gesetzes in dem Maße vorbereiten, daß es nur einer geordneten Zusammenstellung derselben und passender Fragen des Lehrers bedarf, um in dem Schüler den Begriff zum klaren Bewußtsein zu erheben. Dadurch wird das Rechnen auf allen Stufen Denkrechnen, nicht bewußtloses Regelrechnen.

Regeln im Rechnen und Grammatik im Sprachunterrichte ist, psychologisch genommen, ganz dasselbe, nämlich das Gesetzmäßige an den Gegenständen, Begriffe, die aus den einzelnen Erscheinungen erkannt werden. Wie die Grammatik zur Ausbildung des Sprachbewußtseins notwendig ist, so sind es die Regeln für das Rechnen; sie müssen gehörig abgeleitet werden, damit das Rechnen ein bewußtes werde. Man gebe nicht mehr Theorie, als nötig ist; denn nicht das Wissen der Regeln, sondern das fertige, freilich auch einsichtige Können der Operationen ist die Hauptsache. Daher gehörige Klarlegung jeder Operation, dann aber viel Übung.

f. Auf jeder Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht. Man übe z. B., wenn die Multiplikation eintritt, erst nur diese, damit das Kind darin heimisch werde, dann nehme man in die Exempel auch die Subtraktion mit auf 2c. Dieser Grundsatz fordert auch: „Gieb zuerst ein bestimmtes festes Normalverfahren für die Berechnung einer bestimmten Aufgabenart, übe dies tüchtig ein; erst dann mag man gelegentlich auch auf diese oder jene Abkürzung eingehen." (Sobolewski.) Er fordert auch: Gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück, als nach der betreffenden Rechenstufe nötig und statthaft ist.

g. Verweile so lange auf jeder Stufe, bis der Schüler Fertigkeit in der Übung und Anwendung gewonnen hat. Alle Schüler sollen folgen, darum dürfen vereinzelte bessere Leistungen nicht zum Weiterschreiten veranlassen. Die Gründlichkeit auf jeder Stufe, welche diese zur Grundlage der neuen Stufe macht und das stufenweise Fortschreiten ermöglicht, ist gleich weit vom Eilen und Jagen entfernt als vom zähen Festkleben. Jeder Sprung bringt ein Verfrühen, ein Schwanken in den Unterricht, und jedes pedantische Verweilen bei einer Art erschlafft die Freude der Kinder am Rechnen.

h. Verbinde in angemessener Weise auf allen Stufen das Rechnen mit reinen unbenannten Zahlen mit dem angewandten Rechnen, Kopf- und Tafelrechnen mit einander. Von benannten Zahlen ist stets auszugehen; ja in der Unterklasse wird fast nur mit solchen Zahlen gerechnet, und erst wenn das Kind Zahlvorstellungen gewonnen hat, läßt man auch in reinen Zahlen rechnen. Man unterscheidet das Rechnen mit benannten Zahlen (3 Äpfel und 6 Äpfel) von dem angewandten Rechnen, welches die im Leben vorkommenden Berechnungen zeigt (angewandte Aufgaben). Der Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen ist kein objektiver, denn eigentlich giebt es nur eine Art zu rechnen, das Rechnen mit Verstand. Das schriftliche Rechnen bedient sich nur der Ziffern als Ausdruck der gedachten Zahl und zur Festhaltung umfassenderer Rechenergebnisse, doch muß in der Volksschule auf gute schriftliche Darstellung und Lösung ebenfalls gehalten werden. Kopf- und Tafelrechnen müssen in engster Verbindung stehen; ersteres geht als Ausgangspunkt alles Rechnens stets voran. Es muß aber auch wirkliches Kopfrechnen sein; die Kinder dürfen also nicht an den Fingern zählen 2c. Von dem schriftlichen

Rechnen, welches in der Schule als stille Beschäftigung und häusliche Arbeit dient, gelten die Regeln, welche über diese Arbeiten überhaupt gelten. S. 187.

i. Stelle überall zweckmäßige Aufgaben. Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die üblichen Münzen, Maße und Gewichte zu berücksichtigen. Man wähle bei den Aufgaben nicht zu große Zahlen, kleide aber dieselben ordentlich ein. Die Aufgaben dürfen nicht zu schwer sein. Man berücksichtige das praktische Leben, die Preise der Lebensmittel, den Ertrag eines Feldes 2c., doch müssen dabei die Aufgaben innerlich wahr sein, d. h. sie müssen dem praktischen Leben wirklich entsprechen, so daß die Rechenaufgabe zugleich belehrt über dasselbe. Dabei kann der Lehrer das Kind kurz auf Lohn- und Geschäftsverhältnisse, auf Verlust und Gewinn beim Ackerbau und Handwerk, auf Darlehn und Zins u. s. w. hinweisen. Es gewinnt dadurch mehr Interesse an den Zahlenoperationen und zugleich einen Schatz praktischer, volkswirtschaftlicher Kenntnisse. Die besseren Aufgabensammlungen bieten in dieser Beziehung Anhalt. Eine gedruckte Aufgabensammlung gehört in die Hände der Schüler. Diesterweg: „Die Zeit ist zu kostbar, um die Aufgaben zu diktieren.“ Sie giebt auch dem Schüler in der Schule, während der Lehrer mit einer andern Abteilung beschäftigt ist, und zu Hause den Stoff zur Übung.

k. Die Rechenstunde soll zugleich eine Sprachstunde sein. Darum wird auf vollständig genauen, deutlichen mündlichen Ausdruck überall entschiedener Wert gelegt. Die Aufgabe muß nach einmaligem Hören korrekt wiedergegeben, die mündliche Lösung derselben sowie die einzelnen Folgerungen müssen in sprachrichtigen Sätzen ausgedrückt werden; denn der genaue mündliche Ausdruck ist das sicherste Mittel zur geistigen Beherrschung und Durchdringung des Stoffes. Der Lehrer spreche dabei wenig und lasse den Schüler desto mehr sprechen; er beachte Pestalozzis Wort: „Wenn du Nächte durchwachen müßtest, um mit zwei Worten zu sagen, was andre mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.“ Beim schriftlichen Rechnen muß eine klare, übersichtliche Darstellung der Lösung unbedingt verlangt werden. Die Ziffern sind stets gut zu schreiben.

l. Ein Beleben des Wetteifers der Schüler durch Versetzen derselben nach dem Grade ihrer Einsicht und Fertigkeit ist nur am Schluß einer Stufe ratsam.

Hülfsmittel: a. Lehrbücher: *Adam, Rechenbuch. Behl, Methodik des Rechenunterrichts. Langensalza, Beyer. *Böhme, Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Berlin, Müller. Büttner, Anleitung zum Rechenunterrichte. Breslau, Hirt. 4. Aufl. 1878. *Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. Gütersloh, Bertelsmann. Dorn, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Ober-Glogau, Hendel. Erfurt, Rechenschule für Elementar- und Bürgerschulen. Grube, Leitfaden für das Rechnen in den Elementarschulen. *Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Merseburger. 9. Aufl. 1873. *Hoffmann u. Klein, Rechenbuch. 5. Aufl. Düsseldorf, Schwann. 1881. Kentenich, Anleitung zur Erteilung des Rechenunterrichts. Düsseldorf, Schwann. 3. Aufl.

1881. Dr. Lindner, Das Rechnen in Bildern (Zahlenraum von 1—10 in 10 Tafeln in Farbendruck). Wien, Pichler. Lorey und Dorschel, Praktisches Rechenwerk (Aufgabe- und Handbuch). Eisenach, Bacmeister. Sachse, Mathematik für deutsche Lehrerbildungs-Anstalten und Lehrer. I. Teil. Elementare Arithmetik. Leipzig, Siegismund und Volkening. Sobolewski, Rechenstudien. Glogau, Flemming. *Sobolewski, Lehranweisung für den Rechenunterricht in Volksschulen. *Stubba, Rechenbuch für Volksschulen. Bunzlau, Appun. Terlinden, Handbuch des Rechenunterrichts. Neuwied, Heuser. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Leipzig, Avenarius.

Aufgabensammlungen von *Backhaus (Bielefeld, Velhagen u. Klasing), Berthelt (Leipzig, Klinkhardt), Blanke (Hannover, Schmorl und v. Seefeld), Böhme (Berlin, Müller), Büttner (Breslau, Hirt), Guth (Stuttgart, Aue), Hentschel (Leipzig, Merseburger), Haesters (Essen, Bädeker), Heuer (Hannover, Helwing), Kentenich (Düsseldorf, Schwan), Koch (Berlin, Öhmigke), Krancke (Hannover, Hahn), Dr. Lindner, Das Rechnen in Bildern (Zahlenraum 1—10 in 10 Tafen in Farbendruck). Wien, Pichler. Mehrtens und Seebo (Hannover, Meyer), Scharlach (Halle, Schrödel und Simon), Scholz (Halle, Anton), Stubba (Bunzlau, Appun), Terlinden Neuwied, Heuser), Tödter (Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra. Stade, Schaumburg), Wille, Zahlenbilder-Rechenfibel. Dazu zwei Apparate Zahlenbilder-Rechengestell und Zahlenbilder-Rechenkasten (Delitzsch, R. Pabst), Winter, Rechenschüler (Leipzig, Wöller) u. s. w.

## § 43.

## VIII. Raumlehre.

1) Der Unterricht in der Raumlehre, welche durch Pestalozzi in die Volksschule gekommen ist, wird durch die Bedürfnisse des praktischen Lebens gefordert, welche Kenntnis der einfachsten Raumgestalten und ihrer Eigenschaften und Fähigkeit in Handhabung derselben beim Messen und Zeichnen für jede Berufsart verlangen.

Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen: „Der materielle Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens; denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den kubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der erforderlichen Baumaterialen berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Kubikinhalt eines Bloches und dessen Wert berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall 2c. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverlässiges Probieren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, auch dem Landmanne muß es erwünscht sein, die Kenntnis der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame

Landwirt empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht imstande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus den Ertrag und Wert desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Drainirung, eines auszustechenden Teiches 2c. berechnen zu können. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten die wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen."

Den hohen formalen Wert der Raumlehre erkannten schon die Alten, indem sie in der ihr eigenen Anschaulichkeit, Klarheit und einleuchtenden Gewißheit das Ideal alles wissenschaftlichen Erkennens erblickten und den geometrischen Unterricht als ein ausgezeichnetes Mittel betrachteten, die Geister zu ernster Sammlung, scharfer Aufmerksamkeit und sicherem Denken zu gewöhnen. Sie bietet ein vortreffliches Mittel zur Bildung der Einbildungskraft, sie dient der Geographie, Mineralogie, Physik, sie läßt sich besonders mit dem Zeichnen in nützliche Verbindung setzen, sie erleichtert eine bildende Selbstbeschäftigung durch die Übungen, welche notwendig an sie sich anknüpfen, und befördert die Sauberkeit und Accuratesse in der Darstellung. (Waitz, Pädag., S. 408 ff.)

2) Durch die Rücksicht auf den praktischen Nutzen und auf die formale Bildung wird auch die Auswahl des Stoffes und die Methode bedingt. Die Geometrie der Volksschule giebt nicht ein vollständiges System, sondern sie beschränkt sich auf das, was für das praktische Bedürfnis notwendig ist, und schließt das aus, was nur theoretische Bedeutung hat. Damit sie aber den formalen Zweck erreicht, nimmt sie alles das auf, was für bewußtes Zeichnen und Berechnen im Umfange der gewöhnlichen bürgerlichen Verhältnisse nötig ist.

Nach diesen Gesichtspunkten wählt man daher gewöhnlich aus:

a. Auffassung der Raumelemente (Körper, Fläche, Linie, Punkt). Womit zu beginnen ist, ist von verschiedenen Seiten verschieden beantwortet. b. Entstehung, Zeichnung und Messung der geraden Linie; Längenmaße. Anfertigung von Längenmaßen. c. Entstehung des Winkels, Kenntnis seiner Eigenschaften, Zeichnung und Messung desselben. d. Entstehung, Eigenschaften und Konstruktion des Dreiecks, Vier- und Vielecks. Alle diese Figuren werden der Größe nach bestimmt und ausgemessen an der Tafel und im Freien und Grundrisse der gemessenen Fläche angefertigt. Flächenmaße. e. Entstehung, Eigenschaften und Ausmessung des Kreises. f. Entstehung und allgemeine Eigenschaften der geometrischen Körper (Würfel, Prisma, Cylinder, Pyramide, Kegel, Kugel), Ausmessung ihrer Oberfläche und ihres körperlichen Inhalts. Körpermaße. Zeichnung einfacher Grund- und Aufrisse und Durchschnitte. Anfertigen der Körper aus Pappe, Holz 2c.

3) Die eigentliche Raumlehre kann erst, nachdem sie durch den Anschauungs- und Zeichenunterricht vorbereitet ist, auf der Oberstufe auftreten.

a. Das Grundgesetz für den Unterricht in der Raumlehre lautet: Unterrichte anschaulich! Die konkrete Anschauung läßt sich durch nichts ersetzen. Darum muß der Lehrer stets einen Vorrat von Veranschaulichungsmitteln zur Hand haben. Von wirklichen Körpern wird

ausgegangen, Modelle (geometrische Körper) werden zur Hülfe genommen, die Zeichnung wird benutzt, eine Fläche, ein Körper in natura betrachtet, gemessen und berechnet.

b. Der Unterricht muß entwickelnd sein, daß die Kinder sehen, wie das Objekt, welches sie kennen lernen sollen, entsteht, damit die Anschauung nicht die tote Anschauung des fertigen, sondern die lebendige des werdenden geometrischen Objekts ist. Aus einer solchen Anschauung erhebt sich der Schüler notwendig zur Auffassung geometrischer Begriffe und zur Kenntnis der geometrischen Eigenschaften, und diese allein bildet den bleibenden, sichern Grund zu den Fertigkeiten des Zeichnens, Messens und Berechnens. Man läßt daher jedes Objekt vor den Augen des Kindes entstehen, damit dessen Eigenschaften möglichst in die Augen fallen und leicht abstrahiert werden können. So nimmt der Schüler die geometrischen Wahrheiten nicht bloß äußerlich auf, sondern er erwirbt, wenn er dabei angehalten wird, immer zu beschreiben, was er sieht, und nach den Gründen zu forschen, diese Wahrheiten sich durch Selbstthätigkeit. Daher bedürfen dieselben, weil sie auf dem Wege des Denkens gefunden sind und den Nachweis ihrer Richtigkeit in der Art ihrer Entstehung tragen, auch keines besonderen Beweises. Der Schüler hat die erkannten Wahrheiten nur noch in richtiger sprachlicher Form auszusprechen und sich einzuprägen. Auf diese Weise wird der formale und reale Zweck zugleich erreicht; denn die Erkenntniskräfte werden durch die Anschauung geometrischer Gebilde fortwährend angeregt und gesteigert, und die praktischen Fertigkeiten des Konstruierens und Messens werden durch vielfache Übung erworben.

„Der Anfangspunkt einer jeden einzelnen Schule bildet eine durch den Lauf der Genesis herbeigeführte Weisung, daß dieses oder jenes geschehen solle, kurz ein theoretisches Problem, und die geschehene Lösung liefert als Endpunkt dieser Stufe den mathematischen Satz. — Der Satz tritt also hier als der Endpunkt und Schlußstein einer Betrachtung auf, und da seine Entstehung producierend begleitet worden ist, so trägt er sofort das Merkmal der Evidenz in sich, und ein besonderer Beweis erscheint vollkommen überflüssig, oder vielmehr der „Beweis liegt zugleich mit dem vollendeten Satze schon vollständig vor." Siehe Wittstein, Die Methode des mathematischen Unterrichts in Mager, Pädagog. Revue. 1847. II. S. 1—30 und 297—323.

Man hat dabei verschiedene Wege eingeschlagen: a. Das empirische, experimentelle Verfahren leitet die Schüler an, die geometrischen Wahrheiten äußerlich durch Messen und Konstruktion zu finden. Es genügt bei einzelnen Sätzen und schwächeren Schülern. b. Das synthetisch-katechetische Verfahren knüpft an bekannte Wahrheiten an und sucht, progressiv zu neuen fortschreitend, die Sätze aus dem Schüler herauszukatechisieren. Dabei wird allerdings das Nachdenken gefördert, aber der Schüler bleibt stets abhängig vom Lehrer. c. Die Veranschaulichung führt jeden Satz unmittelbar auf seinen Grund zurück und giebt ihm dadurch eine anschauliche Basis. Der Schüler sieht da den Satz als Wirkung aus einer Ursache entstehen und gelangt nicht bloß zur äußeren Kenntnis, sondern zur inneren Erkenntnis der Wahrheit. In der Volksschule kann man sich damit begnügen. d. Die genetische Ableitung der Sätze nimmt in der Regel mit einer einfachen Zusammenstellung

von Raumgrößen eine sich mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vor und läßt so allmählich andere Figuren aus ihr entstehen. Der Schüler wird dadurch, indem er den Gegenstand entstehen sieht, zur Aufmerksamkeit angeregt, beobachtet das Werden der Gegenstände, aber er bleibt doch abhängig vom Lehrer. e. Die heuristische Methode läßt jeden Lehrsatz als Problem auftreten und leitet die Schüler an, die Sätze und Konstruktionen, die zur Lösung desselben führen, selbstthätig zu finden. Sie verfährt vorwiegend analytisch. Sie stellt klar das Ziel der Untersuchung hin, damit der Schüler die Mittel kennen lerne, durch welche das Ziel erreicht wird, nötigt zum Nachdenken, um die rechte Anwendung der Mittel zu finden. Dadurch wird der Schüler selbständig gemacht; aber sie fordert einen tüchtigen Lehrer.

c. Die Lehrform ist der Dialog.

d. Der geometrische Unterricht muß praktisch sein. Die entwickelnde theoretische Seite muß durch die anwendende praktische Seite ergänzt werden. Der Schüler bildet geometrische Körper, er stellt die geometrischen Objekte zeichnend dar, er mißt und berechnet. Darum ist eine Sammlung praktischer Aufgaben für diesen Unterricht nötig.

*Bartholomäi, Die Geometrie der Volksschule. *Kaselitz, Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Berlin, Stubenrauch.

Hülfsmittel: *Diesterweg, Raumlehre 2c. Bonn, Weber. *Diesterweg, Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Elberfeld, Büschler. Anweisung dazu für Lehrer. Ebenda. Georgens, Geometrisches Ausschneiden. 2. Aufl. Leipzig, Richter. 1879. Harnisch, Die Raumlehre. Breslau, May. *Heuer, Raumlehre. Hannover, Helwing. Hoffmann. Vorschule der Geometrie. Halle, Nebert. Hug, Die Mathematik der Volksschule. 2 Teile. Zürich, Schultheß. Junghänel, Kursus zur Einführung in die Geometrie. Chemnitz, Focke. *Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre. 2. Aufl. Hannover, Meyer. *Kaselitz, Die Formenlehre, Berlin, Stubenrauch. *Kaselitz, Die Geometrie. Ebenda. *Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha, Thienemann. *Kehr, Geometrische Rechenaufgaben. Ebenda. Lettau, Raumlehre. Leipzig, Peter. 3. Aufl. 1878. *Liese, Die Raumlehre in der Volksschule. Berlin, Stubenrauch. Lorey, Der geometrische Anschauungsunterricht. Eisenach, Bärecke. *Pickel, Geometrie. Rüegg, Die Raumlehre. Bern, Antenen. Stubba, Die Raumrechnungen. Bunzlau, Appun. Willig, Das geometrische Zeichnen. Hannover, Meyer. *Zizmann, Geometrische Formenlehre. Jena. Döbereiner.

## § 44.

### IX. Das Zeichnen.

1) Der Nutzen des Zeichnens ist allgemein anerkannt. Es bildet die Sinne für das Auffassen und Unterscheiden der Formen, für Größe und Entfernung, schärft also den Blick für die Gegenstände der Natur und des Lebens, so daß es dem andern Unterrichte Hülfe leistet. Es bereichert die Phantasie und bildet das Gefühl für schöne Formen, den Schönheitssinn; es fördert die Freude an Ordnung und Reinlichkeit und übt die Hand, welche dadurch nicht nur für das Zeichnen, sondern auch

für sonstige Zwecke Geschicklichkeit erwirbt. Zu diesem formalen Nutzen tritt der materiale Gewinn für das Leben. Es hilft den Handwerkern für ihre Arbeit, der Hausfrau in ihrem Berufe beim Zuschneiden, Musterzeichnen 2c.

„Wer eine Stunde zeichnet, gewinnt mehr für seine Anschauungskraft, als wer 10 Stunden bloß sieht. Zeichnen beruht in erster Linie auf einem verständigen Auseinanderlegen der Formen; wer irgend etwas in einer Zeichnung, und sei es in noch so roher Technik, darlegen kann, muß diese dargestellte Sache verstanden haben, und dies Verständnis wird sich allem Geschaffenen, sei es Kunst- oder Handwerksprodukt, aufprägen, wird ihm den Charakter geben." Worms in Diesterwegs Wegweiser.

2) Auf diesen zwiefachen Nutzen hat die Volksschule Rücksicht zu nehmen bei der Auswahl des Stoffes und bei der methodischen Behandlung. Nach beiden Seiten schwanken noch die Meinungen hin und her. Die einen wollen nur Linearzeichnen, die andern wollen Linearzeichnen mit Freihandzeichnen verbinden, die andern wollen Zeichnen nach Vorlagen, die andern Zeichnen nur nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Tafel, die andern Zeichnen nach Naturgegenständen, Modellen u. s. w. Wir müssen fordern geometrisches Elementarzeichnen und angewandtes Zeichnen, denn die Volksschule hat nicht nur den Schönheitssinn zu pflegen, sondern auch den Zeichenunterricht dem andern Unterrichte dienstbar zu machen, ihn namentlich eng mit der Raumlehre zu verbinden, um dem Leben zu dienen. Weil nun gerade das geometrische Zeichnen wesentlich in den Dienst der Gewerbe tritt, während das Freihandzeichnen mehr der eigentlichen Kunst angehört, so ist vorzugsweise das Linearzeichnen zu berücksichtigen.

3) Für die unterrichtliche Behandlung gelten folgende Regeln:

a. Der Lehrer sei selbst ein guter Zeichner.

b. Vorbereitet wird das Zeichnen in dem Anschauungsunterrichte (S. 241), es kann auch als Aufgabe für die stille Beschäftigung dienen, während der Lehrer andere Abteilungen unterrichtet. Der eigentliche Zeichenunterricht beginnt auf der Mittelstufe.

c. Der Lehrer lasse bald nach Vorzeichnungen, welche er vor den Augen der Kinder an die Wandtafel zeichnet, bald nach großen Wandblättern, bald nach Vorlagen, bald nach der Natur zeichnen, halte aber immer darauf, daß der Gang methodisch sei, und die neu auftretenden Elemente gehörig vorbereitet seien. Bei dieser Abwechselung lernen die Schüler von der Vorzeichnung zum wirklichen Original und dessen einfacher Nachbildung übergehen und dadurch das Zeichnen auch im Leben verwerten.

d. Die Übungen müssen sich so aneinander reihen, daß das Nachfolgende im Vorhergehenden seine unmittelbare Vorbereitung, dieses in jenem seine weitere Übung und Anwendung findet.

e. Die ganze Klasse oder Abteilung übt, so weit es irgend thunlich ist, dasselbe.

f. Jeder Zeichenübung geht eine das Verständnis vermittelnde, die Darstellung erleichternde und den Schönheitssinn bildende Besprechung

voran. Darum veranlasse man beim Vorzeichnen die Schüler zum Aussprechen über das, was geschieht, wie und warum es so geschieht. Darum hat der Schüler unter leitenden Fragen des Lehrers jede Vorlage zuerst zu studieren und sich in die Zeichnung zu vertiefen. Vor dem Beginn der Zeichnung muß ihm klar sein das Wesen derselben, die Lage der einzelnen Punkte, die Richtung der verschiedenen Linien, das gegenseitige Verhältnis der Teile und der Punkt, von welchem aus er die Zeichnung zu beginnen hat.

g. Beim Vor- und Nachzeichnen sind einfache Maßverhältnisse zum Messen der Größen anzuwenden, damit das Kind messen, die Zeichnung nach dem verjüngten Maßstabe zeichnen, vergrößern und verkleinern lernt. Auch beim Zeichnen nach Vorlegeblättern sind die Darstellungen bald in gleicher, bald in veränderter Größe auszuführen. Auf diese Weise lernen die Kinder auch die Zeichnungen des gewöhnlichen Lebens (Grundriß und Aufriß) verstehen und nach Zeichnungen als Handwerker arbeiten.

h. Richtig aufgefaßte Figuren sollen auch aus der bloßen Vorstellung wieder gezeichnet und in freien Kombinationen nachgebildet werden zur Bildung der Phantasie und der Erfindungsgabe.

i. Auf allen Stufen halte auf größte Genauigkeit und Sauberkeit in der Ausführung. Die Genauigkeit ist nicht nur notwendig bei dem geometrischen Zeichnen als Nachweis und Veranschaulichung der Richtigkeit eines geometrischen Satzes, sondern sie ist auch eine Forderung der Wahrheit überhaupt und fördert den Sinn für Maß, Form und Zweckmäßigkeit. Die Reinlichkeit aber ist die Grundlage aller ästhetischen Bildung und zugleich sittlicher Natur.

k. In den ersten Schuljahren wird die Schiefertafel zum Zeichnen benutzt, später Papier und Bleistift. Kreide ist nur in seltenen Fällen zuzulassen.

l. Von der Disciplin in den Stunden hängt wesentlich der Erfolg des Zeichenunterrichts ab. Die äußere Ordnung muß streng durchgeführt werden, damit die Kinder nicht tändeln, sondern arbeiten. Das Zeichenmaterial muß auf Kommando vorgenommen und weggelegt werden. Die Erklärungen und Korrekturen, die alle angehen, gebe der Lehrer in derselben Weise wie in dem andern Unterricht, so daß alle beteiligt sind. Einzelkorrekturen vollziehe er leise, damit die andern Kinder nicht im Arbeiten gestört werden, und habe immer acht auf die ganze Klasse.

Hülfsmittel: Bergmann, Schule des Zeichnens. Leipzig, Spamer. *Domschke, Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen. Zwei Abteilungen nebst Atlas. Berlin. Flinzer, Ein Wort über den jetzigen Zeichenunterricht. Chemnitz, Focke. Fürstenberg, Vorschule der Perspektive. Braunschweig, Vieweg. Heimerdinger, Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg, Meißner. *Hertzer, Jonas, Wendler, Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts. Berlin. v. Muyden. *Hoffmeyer, Schulzeichnen. Huther, Anleitung und Stoff für den Zeichenunterricht in Volksschulen. Kaiserslautern, Tescher. *F. Jäde, Zeichenschule (Text, Atlas und 26 Hefte.) Weimar, Böhlau. *Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen, unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung,

Berechnung und Darstellung. Hannover, Meyer. Klette, Das perspektivische Zeichnen. Braunschweig, Bruhn. *Lüben, Anleitung zum ersten Zeichenunterricht. Halle, Anton. Müller, Methodische, auf Anschauung beruhende Anleitung in der Perspektive. Zürich, Orelli, Füßli und Comp. *Otto, Pädagogische Zeichenlehre, bearbeitet von Dr. Rein. O. Schäfer, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Göttingen, H. Lange. J. v. Staden, Der erste Unterricht im Zeichnen. Hannover, Helwing. 1876. *Stuhlmann, Der Zeichenunterricht. Hamburg. (Auch Zeichenhefte, Modelle, Wandtafeln). Troschel, Monatsblätter für den Zeichenunterricht. Berlin. Weishaupt, Theorie und Praxis für den Zeichnungsunterricht. Weimar, Voigt. Weishaupt, Das Elementarzeichnen in der Volksschule. München. Oldenbourg. 1876. (Dazu sechs Zeichenhefte für Elementarschüler.)

Vorlagen von Fink (Langensalza, Verlags-Comptoir), Günther (Erfurt, Bartholomäus), Haberkorn (Langensalza, Verlags-Comptoir), Herdtle, Wandvorlagen (Stuttgart, Nitschke), Hermes (Berlin), Hertzer, Vorlagen und Anweisung (Berlin), Hoffmeyer, Jäde (Weimar, Böhlau), Lösener (Potsdam, Stein), Schrader, Wandtafeln (Hannover, Helwing), Trettau, Der kleine Zeichner (Leipzig, Klinkhardt), *Troschel, Zeichenschule in Wandtafeln. Weishaupt (Weimar, Voigt). — Gypsmodelle von der Modellieranstalt der K. W. Centralstelle für Gewerbe und Handel in Stuttgart. Konr. Wittwer.

## § 45.

## X. Das Turnen.

1) Vergl. S. 3, S. 76, S. 151 und den „Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen." Zweite erweiterte Auflage. Berlin 1868, Wilh. Hertz, in welchem Zweck und Betrieb des Turnunterrichts ausführlich behandelt ist.

Das Turnen bildet

a. den Körper ebenmäßig aus, und
b. befördert die Gesundheit.

Ranke, Physiologie: „Unsere gesellschaftlichen Zustände bedingen bei einer großen Anzahl Männer eine meist sitzende Lebensweise, die Arbeiten erfolgen entweder ohne Muskelanstrengung, oder mit nur ganz einseitiger. Noch mehr fehlt dem weiblichen Geschlecht besonders in den höheren und mittleren Ständen eine genügende Muskelbewegung, und in den Schulen wird die Jugend zu übermäßig langem Sitzen und zu Muskelunthätigkeit gezwungen. Thätige Muskeln steigern den Blutzufluß, indem sie sich erweitern und daher mehr Blut einfließen lassen. Dadurch werden die inneren Organe des Leibes (centrales Nervensystem, Lunge, Unterleibsorgane) von einer übermäßig angesammelten Blutfülle befreit, welche ihre Funktionen beeinträchtigte, welche einen fortwährenden Wechsel in der Menge des zugeführten Blutes verlangen. Vor allem zuerst macht sich, wenn die unthätigen Muskeln weniger Blut aufnehmen können, diese Störung der Cirkulation auf den Leberkreislauf geltend, zu dessen Zustandekommen die geringste Kraftsumme disponibel ist, von hier aus aber sowohl auf die Lungen als noch stärker auf den Darm und die übrigen Unterleibsorgane, deren venöses Blut durch die Leber abfließen muß. Es bilden sich

krankhafte Erweiterungen der Venen durch das langsamer abfließende, sich gleichsam aufstauende Blut. Die Anhäufung des venösen Blutes in den Unterleibsorganen giebt schließlich Gelegenheit zu Hämorrhoidalleiden, Hypochondrie und Hysterie, welche geeignet sind, das Leben zur Last zu machen.

Durch Muskelthätigkeit aber wird auch die Ernährung der Muskeln gesteigert, da sie eiweißreiche Nahrung erhalten, wogegen das Fett abnimmt, indem es eben durch die Muskelthätigkeit verbrannt wird. Fett setzt aber die Oxydationen im Organismus herab. Selbst die Sauerstoffaufspeicherung im Schlafe ist bei muskelkräftigem, eiweisreichem Organismus bedeutender als bei muskelträgem. Da aber der Schlaf dazu bestimmt ist, daß wir uns einen Vorrat von Sauerstoff sammeln, damit wir am Tage aushalten können, wo mehr verbraucht wird, als wir einatmen, so beruht auf diesem Vorrat von Sauerstoff das Kraftgefühl und Wohlbehagen, welches Turner, Bergsteiger und Fußwanderer kennen.

Auch auf das Herz wirkt die Muskelernährung wohlthätig, da es kräftiger wird. Eine geringe Energie der Herzthätigkeit verlangsamt die Blutcirkulation, so daß an allen Organen weniger Blut vorüberfließt, die Zersetzungsprodukte der Organe sich in denselben in gesteigertem Maße anhäufen und störend auf die Muskeln und das Nervensystem wirken. Dann tritt der unleidliche Zustand der Halbermüdung ein, die Unlust zu Bewegungen steigert sich wohl gar bis zur Unfähigkeit, und darin beruht die Muskelschwäche des weiblichen Geschlechts. Denn durch Muskelbewegung steigert sich die Herz- und Atemthätigkeit, in deren Folge das Blut schneller cirkuliert, die Organe von den Zersetzungsresten rein spült, die ermüdenden Stoffe der Milch- und Kohlensäure wegschafft, den Blutkörperchen durch tieferen Atem mehr Sauerstoff zuführt und dadurch verjüngt und nahrungsfähiger macht, weshalb man sich bei Verstimmung und Trägheit bald wohler und behaglich fühlt, wenn man einen Spaziergang gemacht hat. Holzhacken ist bewährtes Mittel gegen Hypochondrie. Daher erheitert uns jeder Gang ins Freie, weil er infolge der schnellen Blutcirkulation die Organe von lästigen Stoffen und Schlacken befreit. Jede Muskelthätigkeit erregt Appetit und Durst; reichliche Nahrung aber führt im folgenden Schlafe zu einer reichlicheren Anhäufung von Sauerstoff, und wir erwachen mit gesteigertem Kraftbewußtsein. Wie aber die Anhäufung ermüdender Stoffe, welche durch die Thätigkeit der Nerven entstehen, gewissermaßen als chemische Schlacken (Milchsäure) die Nerven notwendiger Weise schlaff macht, so muß Muskelthätigkeit das Gegenteil bewirken, indem das reicher zuströmende Blut die Nerven von jenen Stoffen reinigt, worauf wir uns wieder kräftig, heiter, arbeitslustig fühlen. Viele Verstimmungen stammen lediglich aus der Anhäufung zersetzter Nervenstoffe, welche hemmend der Bewegung der Molekülen in den Weg treten und dadurch die Nerven ohnmächtig zur Thätigkeit machen. Dieses innere, dunkele Gefühl der Kraftlosigkeit nennen wir Verstimmung; wir werden grillig, launenhaft, ungeduldig, verdrießlich, verfallen auf Schopenhauerische Weltanschauung, und doch würden Bewegungen der Muskeln uns bald umstimmen.

Da der arbeitende Organismus in hohem Maße Wasser und Wärme verliert, so erfährt er eine Steigerung seines Wärmeabgabevermögens, denn die gesteigerte Zufuhr zu den peripherischen Organen des Körpers, zu den Muskeln, bewirkt eine Erweiterung der Hauptblutgefäße, wodurch sich die Wärmeabgabe

durch Steigerung der Wärmedifferenz zwischen der mehr erwärmten Körperoberfläche und der äußern Umgebung vergrößert. Es ist aber der erhöhte Wassergehalt des Organismus eine disponierende Ursache zu verschiedenartiger Erkrankung, so daß die Muskelanstrengung als Präservativmittel gegen Krankheiten anzuwenden ist. Die Heilgymnastik leistet daher für manche Krankheiten gute Dienste, denn das Dehnen und Zusammenpressen der Muskeln steigert die Blutzufuhr zum Muskel und führt Ernährungsmittel zu, so daß er widerstands- und leistungsfähiger wird. Alle diese Bewegungen sind aber nur nützlich bei genügender, eiweißreicher Ernährung; schlecht genährte Individuen reiben sich dabei auf, und übermäßige Anstrengung wirkt verderblich."

c. Das Turnen macht den Körper kräftig und gewandt. Die größere Gewalt und Herrschaft über den Leib macht den Turner fähiger und ausdauernder in allerlei körperlichen Verrichtungen, denn es lehrt die Glieder behend und gewandt regieren. Gerade die Dorfjugend bedarf am meisten, daß ihr das, was ihre harte, oft nur rohe Stärke zum Heben und Tragen befördernde Arbeit nicht giebt, vielmehr gewöhnlich hindert, ersetzt werde — die Gewandtheit, die Schnelligkeit, die Biegsamkeit der Glieder und Gelenke, kurz die Vielseitigkeit und Leichtigkeit des Gebrauchs aller Körperkräfte. Dagegen muß die wohl behende, aber in Stuben und Werkstätten verkümmerte und verweichlichte städtische Jugend durch das Turnen gestärkt werden.

K. Schulze: „Es turne Stadt und Land! Wenn es in den Stadtschulen mehr darauf ankommen wird, dem Körper statt der welken Muskeln stählerne, statt der Vogelbrüste Männerbrüste zu geben, also Kraft zu erzeugen, so kommt es in den Landschulen mehr darauf an, dem Körper die Plumpheit, Unbeholfenheit, Ungeschlachtheit zu benehmen, die durch ländliche Arbeit und durch Übermaß von Fleisch und Fett entstehen müssen."

d. Das Turnen befördert den Anstand. Das Turnen bezweckt nicht einseitig Entwickelung der Kraft, sondern indem es die Behendigkeit und Beweglichkeit allseitig fördert, gewinnt der Körper an Ausdruck und Schönheit, gefälliger Bewegung und guter Haltung. Diese Seite tritt beim Mädchenturnen in den Vordergrund, doch darf dabei Förderung der Gesundheit und der körperlichen Kraft nicht übersehen werden.

Zedtler: „Der zartere Organismus der Mädchen gestattet nicht die schweren Kraftstücke der Knaben. Die Lebensstellung des Weibes setzt auch bei normalen Verhältnissen keine weitgehenden, außergewöhnlichen Kraftanstrengungen voraus. Das Mädchenturnen wäre daher ein verfehltes, wenn es solche Kraftäußerungen in den Vordergrund stellte: bei demselben handelt es sich vielmehr nur um Erregung, Unterstützung und Erhöhung der Lebensthätigkeit im allgemeinen. Hier sind nicht Übungen am Platze, welche sehr ermüden und abspannen. Beim Knaben sind der Wett- und Dauerlauf, der weite und hohe Sprung, das schweißtreibende Recken und Strecken, das muskelkräftigende Hangen und Schwingen an den Geräten willkommene Bewegungen. Dagegen liegt der Schwerpunkt beim Mädchenturnen in den Frei- und Ordnungsübungen, weniger im Gerätturnen. Letzteres ist allerdings nicht völlig auszuschließen, sondern auf allen Altersstufen zu betreiben, jedoch stets nur mäßig und mit weiser Auswahl. Um nicht mißverstanden zu werden, füge ich bei, daß das

Mädchenturnen durchaus nicht in Tändeleien ausarten darf; auch die Mädchen sollen beim Turnen angestrengt werden, nur soll sich die Anstrengung innerhalb der Grenzen ihres geringeren Kraftmaßes halten. — Da die Mädchen gerne ihre Aufmerksamkeit dem Einzelnen und Kleinen zuwenden, so gestattet der Mädchenunterricht eine eingehende Behandlung der künstlichen Schrittarten und der anmutigen Reigen mit ihrem Formenreichtume. Hierdurch eröffnet sich dem Turnlehrer ein höchst ergiebiges und dankbares Feld, auf welchem reichlich wieder gewonnen wird, was durch Einschränkung des Gerätturnens verloren geht. — Am Knaben gefällt ein gewandtes und straffes, am Mädchen ein leichtes und zierliches Auftreten. Entsprechen dem Charakter des Knabenturnens kurze, kräftige, ruck- und stoßweise Bewegungen, so wird man dagegen für Mädchen nur ein Turnen mit einem mäßigen, langsamen, jedoch nicht schleppenden Tempo als geeignet finden. Das Ausstoßen der Arme z. B. wird sich auf ein Ausstrecken, das Armschwingen auf ein Armheben reducieren. Die abgerundeten Körperformen des weiblichen Geschlechts bedingen ferner zur anmutigen Bewegung bei Thätigkeiten der Arme ein mäßiges Beugen derselben. Sind z. B. beide Arme hoch gehoben, so müssen sie ein oben nicht ganz abgeschlossenes Oval darstellen. Beim Knabenturnen hingegen würde eine derartige Armhaltung ein Zeichen von Schwäche, also unmännlich sein. — Daß man endlich beim Mädchenturnen diejenigen Übungen zu vermeiden hat, die dem weiblichen Gefühle widerstreben, sollte als selbstverständlich gelten. — Auf- und Abschwünge am Reck, Reitsitz am Barren wird kein verständiger Lehrer den Mädchen zumuten oder gestatten. Selbst nicht alle Freiübungen passen für Mädchen: so ist z. B. tiefes Kniebeugen, Knieheben, Rumpfbeugen rückwärts im Mädchenturnen gänzlich zu vermeiden. In Summa findet man bei dem Knabenturnen das Kurze, Straffe, Kräftige, beim Mädchenturnen das Langsame, Gerundete, Zierliche für richtig. Es liegt viel Wahres in dem Satze: das Turnen der Knaben möge an den Exercierplatz, das Turnen der Mädchen an den Tanzsaal erinnern." (Palmer, Ev. Pädagogik, S. 201 ff.)

e. Das Turnen bildet den Willen und fördert die Disciplin. Dem Kommando des Lehrers und des Vorturners muß pünktlich gehorcht werden, jeder muß die Stelle ausfüllen, die ihm zugewiesen ist, und gewöhnt sich so daran, seinen Willen der Gesamtheit zu gemeinsamem Zwecke unterzuordnen, so daß der Gemeingeist erstarkt.

Hegel (Thaulow III, S. 200): „Diese Übung schnell aufzufassen, mit seinem Sinne gegenwärtig zu sein, das Befohlene, ohne sich erst hin und her zu bedenken, auf der Stelle mit Präcision ausrichten, ist das direkteste Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hineingehen läßt, und noch mehr Zeit, bis sie wieder herausgeht und das halb Gefaßte halb ausrichtet." — Es arbeitet überhaupt der geistigen Erziehung in die Hände, gewöhnt an Aufmerksamkeit, übt die Geistesgegenwart, erzeugt Mut und Entschlossenheit, erheitert das Gemüt und hindert die zu moralischen Übeln führende krankhafte Ausschweifung der Phantasie. Leibesübungen sind der gesundeste Zeitvertreib, die beste Erholung nach geistiger Arbeit; sie schützen die Jugend vor der verderblichen Langeweile, welche zu Müssiggang führt oder eine Ableitung sucht in gefährlicher Geselligkeit und sündhafter Beschäftigung.

f. Das Turnen fördert nationale Gesinnung.

K. Schulze: „Will ein Volk seine Volkstümlichkeit behalten, so muß es wehrhaft sein. Nun bin ich des Glaubens, daß das deutsche Volk zu etwas Großem in der Weltgeschichte berufen und befähigt ist. Da nun unsere Krieger aus dem Bürger- und Bauernstande genommen werden, so muß folglich in allen Volksschulen geturnt werden; die Schule muß der Tempel deutscher Kraft und deutscher Vaterlandsliebe werden. Das Turnen ist auch bildend für die deutsche Volkstümlichkeit. Wenn es wirklich zur Volkssache würde, so ließen sich auch daraus Volksfeste bilden, den olympischen Spielen der Griechen ähnlich. Öffentliche Turnübungen, sogenannte Wettturnen, könnten dann an bestimmten Tagen, z. B. an Sonntagen (vaterländischen Festtagen) teils in jeder einzelnen Gemeinde, teils gemeinsam von Turnern aus den verschiedensten Orten aufgeführt werden, wodurch einerseits den verderblichen Sonntagserholungen, als da sind Kartenspiel, Saufen, Tanzen, der Todesstoß gegeben, andererseits Volksehrgefühl und Volkstümlichkeit genährt würde." — Vergl. Waitz, Päd., S. 90.

2) Man unterscheidet in Bezug auf den Zweck orthopädisches, diätetisches und pädagogisches Turnen. Das erstere muß ein Arzt überwachen, da die Leibesübungen allerlei Gebrechen mindern und heilen sollen. Das diätetische Turnen bezweckt die Erhaltung des gesunden Organismus. Die Übungen sollen die Muskeln des Körpers allseitig erregen. Das pädagogische Turnen nimmt den physischen und geistigen Menschen zugleich in Betracht; es ist darum nicht Einzelturnen, sondern Massenturnen. Mit diesem letztern hat es die Volksschule zu thun. Der pädagogische Zweck bestimmt die Auswahl der Übungen. Es werden weder Spielereien noch waghalsige Kunststücke gewählt. Einfache Übungen, um eine gesunde Entwickelung der inneren Teile des Körpers, namentlich der Lunge zu befördern und Arme und Beine kräftig und gewandt zu machen, besonders aber um den Knaben an Ausdauer, Mut und Entschlossenheit zu gewöhnen, Frei- und Ordnungsübungen, einfache Gerätübungen und Turnspiele gehören hierzu.

3) Regeln für den Unterricht.

a. Vorbereitet wird derselbe durch die Ordnung der Schule und durch die Spiele auf dem Spielplatz, welchen jede Schule haben sollte. Die Turnspiele sind besonders zu pflegen.

„In jedem echten Turnspiele", sagt Jahn, „regt sich eine Welt; es ist ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf in den Spielen. Hier paart sich Arbeit mit Lust und Ernst mit Jubel. Da lernt die Jugend von klein auf gleiches Recht und Gesetz mit einander halten. Da hat sie Brauch, Sitte, Ziemen und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen. Die abgeschlossene Jugend verirrt sich so leicht zur Selbstsucht, wozu die Gesamtheit bei Spielen sie nicht kommen läßt. Im Spiel erhält die Jugend einen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, ein lebendiges Maß, ihre Kraftvermehrung zu messen, eine Schule für den Willen und eine Gelegenheit zu schnellem Entschluß und schneller Thatkraft." Und wir setzen hinzu: Die Jugend wird dadurch von andern Spielen, welche die Leidenschaften, Habsucht 2c. rege machen, abgehalten; denn die Turnspiele gehen auch wohl um Sieg und Gewinn, aber

nicht um Gewinnst, sie wecken den Ehrtrieb, dessen Feuer wohlthätig auf das jetzige sittliche Leben der Knaben und auf deren ganzes zukünftiges Leben einwirkt.

Das Spiel wurzelt in dem Triebe der Jugend thätig zu sein und zu schaffen in freier Weise. Es erfrischt, übt und kräftigt den Leib, macht die Seele heiter, regt geistige Kräfte und Fähigkeiten an, wirkt gehörig geleitet auf den Geschmack und Charakter, indem es zum Gehorsam, zur Besonnenheit, Umsicht und Freiheit leitet. Dem Lehrer enthüllt sich dabei die Individualität der Schüler, doch darf er, will er das Spiel seines Wertes nicht berauben, nur so weit in dasselbe eingreifen, als die Aufrechterhaltung der festen Ordnung, der Ruhe, der guten Sitte und des Anstandes es erfordert.

b. Das eigentliche Turnen beginnt erst auf der Mittelstufe.

c. Das Turnen darf nicht von dem übrigen Unterrichte isoliert werden, sondern muß mit ihm organisch verbunden werden. Darum ist es am besten, wenn der Lehrer das Turnen selbst leitet, denn es erfordert wie jeder andere Unterricht pädagogische Bildung.

d. Die Art und die Schwierigkeit der Übungen muß sich dem Zustande der Kinder anpassen. Bis zum zehnten Jahre müssen Spiele und Freiübungen die Hauptsache sein. Man lasse sich nicht verleiten, den Kindern um jeden Preis Kraft- und Kunststücke zuzumuten und dadurch zu schaden, denn dadurch bringt man das Turnen in Mißkredit.

e Die Turnübungen müssen gemeinsam sein, denn in der geordneten Gemeinthätigkeit sind eine Menge Mittel gegeben, um den einzelnen zu beleben.

f. In der Stunde gehen die Freiübungen voran, weil sie durch allmähliche Anregung der Körperkraft einen passenden Übergang zu den größeren Anstrengungen der Gerätübungen bilden, und die Erfahrung lehrt, daß eine stetige Steigerung zu größerer Ausdauer führt.

g. Im Turnen muß elementar unterrichtet werden, der Lehrer muß nicht nur vormachen und dann nachahmen lassen, sondern muß dem Kinde erklären, was von ihm verlangt wird. Die folgende Ausführung giebt Gelegenheit zur Korrektur.

h. Kurze Kommandos, Zählen und Fingerzeige erhöhen die Präcision beim Turnen und erhalten die stramme Disciplin, die durchaus notwendig ist.

i. Der Lehrer lasse die Kinder sich nicht übermäßig anstrengen, denn die übermäßige Ermüdung schwächt die Gesundheit. Zweckmäßige Pausen und Abwechselung der Übungen beugen derselben vor und tragen zugleich dazu bei, daß der Körper allseitig gebildet werde. Der Lehrer muß daher den menschlichen Körper nicht nur überhaupt und die Leistungsfähigkeit des Kindeskörpers, sondern auch die körperliche Beschaffenheit seiner Schüler speciell kennen, um die Kranken unter denselben von solchen Übungen auszuschließen, die ihnen nachteilig sein würden, und sie doch auch bei denen vorzugsweise zu berücksichtigen, welche das Leibesübel heben oder vermindern können.

Hülfsmittel: „Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen. Berlin, Hertz. Angerstein, Handbuch für Turner. Halle, Waisenhaus. *Döring, 70 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche beim Turnunterrichte, bei Schul- und Kinderfesten 2c. 6. Aufl. Plauen 1875. Neupert. Hupfer, Übungsplan für den Turnunterricht in der preuß. Volksschule. Berlin, Schröder. 2. Aufl. *Kloß, Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichts. Dessen Katechismus der Turnkunst. *Kloß, Das Turnen im Spiel. *Kloß, Das Turnen in den Spielen der Mädchen. *Kloß, Die weibliche Turnkunst. Leipzig, Weber. Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen. Zürich, Schultheß. Spieß, Turnbuch für Schulen. *Schettler, Turnschule für Mädchen. Schreber, System der ärztlichen Zimmergymnastik. Leipzig, Fleischer. Waßmannsdorf, Reigen und Liederreigen. Weber, Grundzüge des Turnunterrichts für Knaben und Mädchen 2c. München, Oldenbourg. Zedtler, Methodik des Turnunterrichts. Chemnitz, Focke. 1875.

## § 46.

### XI. Unterricht in den Handarbeiten.

1) Die weiblichen Handarbeiten können zwar nicht als ein der Volksschule wesentliches Fach bezeichnet werden, sind aber aus Not in dieselbe aufgenommen worden, um tüchtige Hausfrauen zu bilden. Sie sind aber auch pädagogisch wichtig, da sie Sparsamkeit, Ordnungssinn und Reinlichkeitsliebe fördern.

2) Dazu muß aber der Lehrstoff gehörig abgestuft, der Unterricht als Klassenunterricht erteilt werden und darauf abzielen, nicht nur Fertigkeit in der Ausführung der Arbeiten, sondern auch Verständnis derselben zu vermitteln. Die größte Aufmerksamkeit muß beim Unterrichte auf eine praktische Richtung gewendet werden.

3) Als unbedingt nötige Arbeiten sind zu lehren: Stricken, Nähen, Zuschneiden, Ausbessern und Zeichnen der Wäsche; Luxusarbeiten gehören nicht in die Volksschule.

Hülfsmittel siehe Teil I, S. 374k. Centralblatt 1874. J. Legorju, Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht. Kassel, Kay. 2. Aufl. 1878. E. Rossel, Leitfaden für den Unterricht in den weibl. Handarbeiten. Berlin, Rauch. 1877. Wandtafeln für den Handarbeitsunterricht nach der Schallenfeldschen Methode. Frankfurt, Diesterweg. 1877.

4) Auch für Knaben hat man neben dem Schulgarten, der beide Geschlechter beschäftigen soll, eine besondere Arbeitsschule zur Vorbereitung für das praktische Leben mit der Volksschule verbinden wollen, indessen wird man, wenn dem Hause nicht gänzlich die Disposition über die Kinder entzogen und auch das Üben der Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht zu sehr verkürzt werden soll, die Arbeiten in Metall und Holz, vielleicht mit Ausnahme von Laubsägearbeiten, aus der Schule herauslassen müssen, dagegen können die Papparbeiten namentlich für die Raumlehre, auch die Arbeiten in Thon und die Flechtarbeiten eine Stelle finden. Der Unterricht im Obstbau und in der Blumenzucht im Schulgarten muß sich an die Naturkunde anlehnen.

## Lektionsplan für eine dreiklassige Schule mit zwei Lehrern.

| Stunden. | Montag. | Dienstag. | Mittwoch. | Donnerstag. | Freitag. | Sonnabend. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 – 9. | I. Biblische Geschichte.<br>II. Desgleichen. | I. Lesen mit Sprachlehre.<br>II. Desgleichen. | I. Katechismus.<br>II. Desgleichen. | I. Bibl. Geschichte.<br>II. Desgleichen. | I. Diktierschreiben (Gedichte, Geschäftsaufsätze 2c.).<br>II. Diktieren (Rechtschreiben). | I. Raumlehre.<br>II. Aufsatz. |
| 9 — 10. | I. Lesen mit Abschreiben.<br>II. Desgleichen. | I. Schreiben.<br>II. Desgleichen. | I. Zeichnen mit Formenlehre.<br>II. Zeichnen. | I. Lesen m. Abschreiben.<br>II. Lesen m. Memorieren von Gedichten 2c. | I. Schreiben.<br>II. Desgleichen. | I. Zeichnen.<br>II. Religion (Evangelium, Lied, Gebet). |
| 10 — 11. | I. Rechnen.<br>II. Desgleichen. | I. Rechnen.<br>II. Desgleichen. | I. Aufsatz.<br>III. 10—10½ Uhr: Bibl. Gesch.; 10½—11 Uhr: Lesen mit Schreiben. | I. Rechnen.<br>II. Desgleichen. | I. Rechnen.<br>II. Desgleichen. | I. Gesang.<br>II. Lesen und Schreiben. |
| 11 — 12. | I. Vaterländische Geschichte.<br>II. Desgleichen. | I. Geographie.<br>II. Gesang. | I. Gesang.<br>III. Lesen mit Schreiben. | I. Geschichte.<br>II. Geographie. | I. Geographie.<br>II. Gesang. | I. Religion (Evangelium, Katechismus).<br>III. 11—11½ Uhr: Lesen und Schreiben. 11½—12 Uhr: Katechismus, Lied. |
| | | | **Nachmittags.** | | | |
| 2 – 3. | I. Naturlehre.<br>III. 2—2½ Uhr: Bibl. Gesch. 2½–3 Uhr: Lesen mit Schreiben. | II. Geographie (Naturlehre).<br>III. 2—2½ Uhr: Bibl. Gesch. oder Katechismus. 2½ – 3 Uhr: Lesen. | | I. Naturgeschichte.<br>III. 2—2½ Uhr: Religion, Lied, Gebet. 2½ –3 Uhr: Lesen m. Schreiben. | II. Naturgeschichte.<br>III. 2 – 2½ Uhr: Bibl. Gesch. 2½ — 3 Uhr: Lesen mit Schreiben. | Anmerkung:<br>I. Klasse 28 Stunden,<br>II. Klasse 24 Stunden,<br>III. Klasse 12 Stunden,<br>Summa 64 Stunden, welche Stundenzahl an dergleichen Schulen nicht überschritten werden soll. Der erste Lehrer giebt in der 2. Klasse 4, der zweite 12 Stdn. in der 3. Klasse. |
| 3 — 4. | I. Turnen (Handarbeit).<br>III. 3—3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½ 4 Uhr: Schreiben. | II. Turnen (Handarbeit).<br>III. 3–3½ Uhr: Schreiben. 3½ — 4 Uhr: Rechnen. | | I. Turnen (Handarbeit).<br>III. 3 – 3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½ – 4 Uhr: Rechnen. | II. Turnen (Handarbeit).<br>III. 3 – 3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½—4 Uhr: Rechnen. | |

*Dr. Schwab, Die Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung. Wien, Hölzel. K. Friedrichs, Erziehung zur Arbeit. Seydel und Schmidt, Das Pappen. Wranitzky, Der Schulgarten auf dem Lande. Prag. *Schwab, Der Volksschulgarten. Wien, Hölzel. *Georgens, Der Volksschulgarten. Berlin, Henschel. 1873. Georgens, Der Kosmus der Arbeit. Georgens, Die Verbindung des Kindergartens mit der Volksschule in den Berichten über die Lehr- und Lernmittelausstellung 2c. Berlin 1875. H. Kasten. v. Obentraut, Die Schule im Dienste der Landeskultur. Wien, Pichler. 1875. Joh. Meyer, Der Handfertigkeits-Unterricht und die Schule 2c. Berlin, C. Habel. 1881.

Als Anhang geben wir nach dem Centralblatt 1874, S. 356, vorstehend einen Lektionsplan für eine dreiklassige Schule mit zwei Lehrern (§ 4 der allgemeinen Bestimmungen), weil die Anordnung desselben schwierig ist. Andere Lektionspläne für einklassige Schulen, dreiklassige Schulen mit drei Lehrern 2c. lasse der Lehrer nach den allgemeinen Bestimmungen anfertigen und bespreche sie nach den Regeln, welche S. 159 ff. gegeben sind.

## § 47.

## Die Fortbildungsschule.

1) Mit dem Austritt aus der Volksschule nach der Konfirmation hört bei den meisten Kindern, die mit Landwirtschaft oder Handwerk umgehen oder in Dienst treten, die Gelegenheit zur Fortbildung oder zur Übung des Erlernten auf, so daß sie sehr vieles wieder vergessen, auch roh, unbotmäßig werden und verwildern. Darum hat man Fortbildungsschulen für die aus der Volksschule entlassene Jugend eingerichtet, und in einzelnen Ländern, z. B. Sachsen, Baden, Hessen 2c., sind Bestimmungen darüber in den neuen Schulgesetzen enthalten.

2) Diese Fortbildungsschulen sind teils gewerbliche, teils landwirtschaftliche. Sie wollen die aus der Volksschule entlassenen Knaben und Mädchen teils in den Elementarkenntnissen befestigen, teils weiterführen. In dieser Beziehung sagt das sächsische Volksschulgesetz: „Ihr Zweck ist teils Wiederholung, Befestigung und tiefere Einprägung des früher in der Kinderschule Erlernten, teils Erweiterung der durch den Schulunterricht gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in der Kinderschule wenig oder gar nicht berücksichtigt werden konnten.“ Und die Verfügung des Ministers Dr. Falk in Preußen vom 6. November 1874 bestimmt: „Die Fortbildungsschulen haben die Aufgabe, die sittliche Tüchtigkeit der aus der Volksschule entlassenen Jugend zu befestigen und zu erhöhen und ihre Gewerbstüchtigkeit zu fördern. Es ist darum Gewicht darauf zu legen, daß in dem bezüglichen Lehrplane nicht nur die technischen, sondern auch die sogenannten ethischen Fächer eine angemessene Berücksichtigung finden.“

3) Für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen hat in Preußen der Minister Dr. Falk durch Erlaß vom 17. Juni 1874 und ebenso für die der ländlichen Fortbildungsschulen durch Erlaß vom 2. Februar 1876 Grundzüge gegeben.

4) Soll aber die Fortbildungsschule wirklich Nutzen schaffen, so muß sie:

1. Zwangsweise auf dem Wege der Gesetzgebung in allen Kommunalverbänden eingeführt werden.
2. Es muß für sie eine feste Schul- und Strafordnung geschaffen und eisern streng durchgeführt werden.
3. Es muß das Fortbildungsschulwesen eines Landes einheitlich geleitet werden.
4. Die Unterrichtsstunden müssen auf den frühen Vormittag, nicht Abend verlegt werden.
5. Der Unterricht muß praktisch sein, d. h. er muß sich eng an das Leben anschließen.

Reichenau, Fortbildungsunterricht im Anschluß an die Volksschule. Berlin 1869. — Entstehung und Entwickelung der gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg. Stuttgart 1873. — C. Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin, Stubenrauch. — Planer, Die Fortbildungsschulen. Wien, Pichler. 1874. — Todt (früher Kannegießer), Die Fortbidungsschule. Monatsschrift. Brandenburg. 1874 ff. — Garbs, Die landwirtschaftliche Winterschule. Hannover, Meyer. 1877. — W. Armstorff, Die Fortbildungsschule, ihre Aufgabe 2c. Duisburg, Raske. 1877. — K. Weiß, Schreiben, Rechnen, Lesen und Buchführung in weiblichen Fortbildungsschulen. Erfurt, Villaret.

## B. Die Erziehungslehre.

Wir haben oben, S. 89, das Ziel der Erziehung auf Grund der ethischen Grundlagen bestimmt, haben dabei die intellektuelle Bildung, die Gemüts- und Willensbildung unterschieden, haben S. 95 über Erziehungsmöglichkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Kindes gehandelt und haben dann S. 99 ff. als Erziehungsmittel neben der Pflege vorzugsweise die Zucht (Erziehung im engsten Sinne) und den Unterricht kennen gelernt und die Mittel derselben im allgemeinen bestimmt. Wir bemerkten dabei, daß wir auf die Pflege nur ab und zu zurückkommen würden, so daß wir die Methodenlehre in die beiden Teile der Unterrichts- und Erziehungslehre zerfällen konnten. Wir haben durch diese Einteilung den Unterricht von der Erziehung theoretisch geschieden, haben aber bei der Bestimmung des Unterrichtszweckes (S. 105), bei der Besprechung der psychologischen Grundlagen (S. 109), bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes (S. 147), bei den Unterrichts- oder Lehrformen (S. 161), den Unterrichtsthätigkeiten (S. 173), bei den Anforderungen, welche wir an den Lehrer stellten (Lehrton, Lehrgeist, S. 193 ff.), und bei der speciellen Methode der einzelnen Unterrichtsfächer gesehen, daß Unterricht und Erziehung, da sie beide den ganzen Menschen erfassen, in einander übergreifen. Wir haben daher den Unterricht als erziehenden Unterricht aufgefaßt und überall seine erziehenden Wirkungen nachgewiesen, stellen dieselben aber hier übersichtlich an dem Eingange der Erziehungslehre, bei der

wir vorzugsweise die Schulerziehung behandeln, zusammen. Es zerfällt uns darnach die Erziehungslehre in drei Teile:

I. Die Erziehung durch den Unterricht,
II. Die specielle Erziehungslehre,
III. Die Erziehungsanstalten und deren Verhältnis zur Schule.

J. Böhm, Die Disciplin der Volksschule. Nördlingen, Beck. 1876.

---

## I. Die Erziehung durch den Unterricht.

### § 48.

### A. Die äußeren Schuleinrichtungen für den Unterricht.

1) Eine Schule und ein geordneter Schulunterricht sind nicht denkbar ohne feste Einrichtungen und Ordnungen, denen Lehrer und Schüler sich unterwerfen müssen. Dergleichen Ordnungen sind:

a. Die Schule beginnt und schließt pünktlich. Täglich muß das Kind pünktlich in der Schule erscheinen. Dadurch erhält sein Tagewerk feste und bestimmte Ordnung, die sich ihm tief einprägt. Es darf weder zu früh, noch zu spät kommen. Kommt es zu früh, muß es draußen bleiben, denn erst 15 Minuten vor dem Schulanfange wird die Klasse geöffnet, kommt es zu spät, muß es erst das Gebet draußen abwarten und muß, um die andern Kinder nicht zu stören, die erste Stunde innen an der Thür stehen bleiben. Der Lehrer, selbst ein Muster von Pünktlichkeit, ist, wenn das Kind eintritt, schon am Platze, um die Aufsicht zu führen, oder erscheint, wenn er dem Klassenobersten die Aufsicht anvertraut hat, pünktlich zum Beginne der Stunde. Jedes unpünktliche Erscheinen des Lehrers oder jedes Warten auf säumige Schüler nährt und begünstigt die Unpünktlichkeit der Schüler, dagegen gewöhnt strenge Ordnung, Regelmäßigkeit und unwiderrufliche Pünktlichkeit des Lehrers auch die Schüler nach und nach an diese Tugenden.

Nach der ersten Schulstunde schreibt der Lehrer die Namen der fehlenden Schüler in die Absentenliste. Die Bankobersten geben Bescheid. Niemand darf unentschuldigt fehlen. Die Schüler empfangen dadurch einen neuen Eindruck der sittlichen Lebensordnung.

Ebenso pünktlich, wie die Schule begonnen hat, wird sie geschlossen. Die Entlassung der Schüler vor der Zeit ist eine Verletzung der Amtstreue, ein Hinausschieben des Schulschlusses ist ohne Nutzen für die Schüler. Ein Lehrer, der seinen Unterricht pünktlich anfängt und die Unterrichtszeit ordentlich benutzt, hat eine Verlängerung des Unterrichts über die festgesetzte Zeit nicht nötig.

Göthe: „Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt auch Zeit gewinnen."

b. Die Schule fordert Wohlanständigkeit von den Schülern beim Kommen und Gehen. Das Kind darf nicht

stürmisch in die Schule stürzen, nicht mit ungereinigten Schuhen von der schmutzigen Straße in die Schule treten, muß schon vor der Thür seine Mütze abnehmen. Der rechte Lehrer achtet auch auf das Benehmen der Kinder auf dem Schulwege, duldet nicht, daß sie lärmend durch die Straßen ziehen. Mit einem Gruße treten sie ein, mit einem Gruße verlassen sie geordnet die Schule. Sie werden dadurch an Wohlanständigkeit auch an andern Orten (besondere Aufmerksamkeit erfordern die Appartements der Schule) gewöhnt.

c. Die Schule ist ein Bild der Reinlichkeit und fordert Reinlichkeit in allen Dingen von den Schülern. Durch die Reinlichkeit weist die Schule auf den guten Geist hin, der in ihr waltet. Der Schüler muß gewaschen, gekämmt und reinlich gekleidet in ihr erscheinen; dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die notwendige Pflege des Körpers geschärft. Bücher und Hefte müssen reinlich gehalten, die schriftlichen Arbeiten reinlich geschrieben sein. Unreinlichkeit ist ein Zeichen der Roheit, Gewöhnung an Reinlichkeit der erste Schritt zur Sittlichkeit. Für Reinlichkeit des Schulzimmers ist der Lehrer verantwortlich, für Reinhaltung der schwarzen Tafel sorgt ein Schüler. Der Eindruck der Sauberkeit im Schulzimmer, das Beispiel und die Konsequenz des Lehrers thuen viel zur Überwindung der Unreinlichkeit im Leben. Wie wichtig die Reinlichkeit ist, zeigen die Aussprüche: „Die äußerliche Reinlichkeit ist das Unterpfand eines reinen Herzens.“ (Rückert.) „Mancher hat, um seine Kleider nicht zu verderben, auch seine Seele unbeschmutzt gelassen.“ (Kellner.)

d. Jedes Kind gehört in der Schule einer bestimmten Abteilung an und erhält seinen bestimmten Platz. Mit seiner Abteilung, die zu den übrigen Schülerabteilungen in einem bestimmten, auch ihm erkennbaren Verhältnisse steht, arbeitet das Kind gemeinsam; dadurch empfängt es die erste Anschauung von einem gegliederten Ganzen, von der in einem solchen herrschenden Über- und Unterordnung und von einer Thätigkeit, die in der Gemeinsamkeit sich vollzieht und durch sie gefördert wird. Es lernt Gemeinsinn. Außerdem wird ihm innerhalb der Abteilung sein bestimmter Platz angewiesen, an den es beim Eintritt sich zu begeben hat, den es während des Unterrichts ohne Erlaubnis nicht verlassen darf, so daß es auch mit seinen leiblichen Bedürfnissen sich an Ordnung gewöhnen muß; es hat einen bestimmten Platz für seine Bücher, einen bestimmten Haken für seine Kleider und Mütze. Es sieht den Lehrer an einem bestimmten Platze (vergl. S. 196, d.), von dem er alles übersehen kann, und auf dem alle ihn sehen können, damit die Aufmerksamkeit festgehalten werde. Es bilden sich dadurch, weil die Schüler durch Versetzen nicht täglich durch einander gewürfelt werden, feste Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte das Kind selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, und dies ist für dasselbe ein ebenso wichtiges Princip der Ordnung als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfangen und Schließen der Stunden in ihm erzeugt wird. Nach Verlauf bestimmter Zeiten, eines Viertel- oder Halbjahres, sieht das Kind diese Ordnung nach bestimmten Principien verändert.

Es wird selbst durch die Versetzung, bei welcher Tüchtigkeit in Kenntnissen und Fertigkeiten und sittliches Verhalten gleicherweise berücksichtigt werden, mit betroffen. Es merkt, daß Treue und Fleiß, Kenntnisse und Tüchtigkeit geschätzt, daß Nachlässigkeit, Trägheit, Unruhe oder Ehrgeiz, der eitel glänzen will, verworfen und gestraft werden. Es merkt, daß dabei auch noch andre Rücksichten obwalten: Die unruhigen Köpfe werden zwischen die ruhigen Schüler verteilt, damit nicht die Neigung zum Unfug durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde, und die Nachlässigen und Verdächtigen dürfen nicht im Hintergrunde der Klasse sitzen bleiben, wo sie sich eher verstecken und den Blicken leichter entgehen können.

e. Auf seinem Platze muß das Kind beim Unterricht in guter Haltung sitzen. Auf das Kommando „Sitzen!" hat das Kind sich gerade zu setzen, die Hände geschlossen auf den Tisch zu legen, damit alle Spielereien unterbleiben, den Lehrer anzusehen und sich so in die Schülerreihe einzurücken, daß der Lehrer alle Schüler leicht übersehen kann (der Hintermann immer in die Lücke zwischen den beiden Vordermännern). Die gute Körperhaltung ist nicht nur der Gesundheit dienlich, fördert nicht nur die Aufmerksamkeit, denn äußerliche Sammlung erzeugt auch innere Sammlung, sondern erzieht auch zur Wohlanständigkeit und Sittlichkeit. Erst wenn alle Kinder gehörig sitzen, beginnt der Unterricht.

f. Feste Ordnung regelt die Thätigkeiten der Kinder. Auf Kommando werden die Unterrichtsmittel hervorgeholt und weggelegt, auf ein Zeichen erheben und setzen sich alle, auf Kommando liest und spricht der Chor, Halbchor, eine Bank rc. Diese feste Ordnung gewöhnt den Schüler an Präcision in allem Thun, verhilft ihm zur Herrschaft über seinen Körper und hilft ihm die Trägheit überwinden. Diese Ordnung muß daher in den ersten Schultagen den neu eintretenden Kindern ordentlich eingewöhnt werden, damit sie den rechten Takt gewinnen.

„Das viele Reden und Wortemachen nimmt nicht nur Zeit weg, sondern es verwirrt auch. Nur, was in einem Moment von allen zugleich geschieht, regt die Aufmerksamkeit und Thätigkeit kräftig auf und bringt reges Leben in einen solchen Verein. Was aber zu gleicher Zeit geschehen soll, muß ebenso abgemessen, kurz und kräftig angeordnet werden. Wie viel Zeit wird nicht durch eine solche Einfachheit des Befehlens und durch eine solche Gleichzeitigkeit des Thuns gewonnen. Wie sehr wird dadurch die Brust des Lehrers geschont, und wie regelmäßig wird die Ordnung in der Schule, sowohl in Rücksicht auf die Disciplin als den Unterricht!" (Denzel.)

g. In der Schule herrsche Stille und Ruhe. Still muß das Kind sich an seinen Platz begeben und sich dort ruhig verhalten vor dem Unterrichte, still muß es sein während des Unterrichts, es darf nur durch Erheben des Fingers zu erkennen geben, daß es etwas zu sagen habe, oder daß es antworten wolle, darf aber nicht eher reden, als bis es aufgefordert wird.

Ziller sagt in der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht": „Es ist in der That fast unglaublich, wie viel und welcherlei Fremdartiges,

besonders in den höheren Schulen, wo die Schüler sich mehr herausnehmen, unter den Augen der Lehrer geschieht, wenn solche Vorsichtsmaßregeln versäumt werden. Wenn alsdann die Fragen des Lehrers beim Unterrichte sich an alle Schüler richten, obgleich nur einer antworten soll, und wenn sie, wie es am meisten in den untern Klassen der Fall ist, nicht warten können, daß derjenige bezeichnet ist, der die Antwort aussprechen soll, welche die übrigen immerhin durch einen deutlichen, sei es zustimmenden, sei es widersprechenden physiognomischen Ausdruck begleiten mögen, so ist zur Vermeidung von Durcheinanderreden, das bei dem Streben eines jeden, vor dem andern gehört zu werden, gar leicht in ein wildes Schreien übergeht, darauf zu bestehen, daß diejenigen, welche die Antwort wissen, es bloß durch ein Zeichen wie durch Aufheben des Zeigefingers oder höchstens der Hand zu erkennen geben. Die hier bei den Schülern zu stürmisch von innen hervordringenden Vorstellungsreihen, die, wie es überhaupt bei ungebildeten Menschen gewöhnlich ist, nicht zurücktreten und nicht warten können, bis ihnen das Ablaufen gestattet ist, so wie die vielleicht noch nicht einmal in Reihenform gebrachten und um so weniger zu warten verstehenden Vorstellungen, welche bei der Frage des Lehrers herbeikommen, müssen zurückgehalten, und der dabei wegen Überströmens der Gedanken sich ergebende Affekt eines blinden, ungestümen Eifers, die Antwort zu geben, muß gedämpft werden. Auch das sich häufig bei dieser Gelegenheit einstellende Ausrufen und Zurufen, welches die Aufmerksamkeit des Lehrers auf den Rufenden lenken soll, wie das Aufspringen vom Platze und das statt des verlangten Aufhebens des Zeigefingers oder der Hand wohl vorkommende Ausstrecken des ganzen Armes — Handlungen, die gleich dem Durcheinanderreden leicht in den Dienst des Mutwillens treten, wiewohl ursprünglich die zuerst genannte Handlung eine unwillkürliche Instinktbewegung ist, aus der auch die ersten Elemente der Sprache hervorgehen, und die beiden letzteren auf der den Kindern eigenen Unfähigkeit beruhen, die Muskelbewegungen zu isolieren und aus größeren Gruppen herauszusondern — sie sind ebenso unnachsichtig zu unterdrücken wie alles Vorsagen und Einhelfen."

Die Unruhe erzeugt auch das Vorsagen. Dieses ist aber vielfach die Basis zur Unsittlichkeit, die Täuschung und Betrug werden kann. Darum ist die Erhaltung der Stille und Ruhe nicht bloß äußerlich wichtig. Äußere Stille erzeugt innere Stille, so daß der Unterricht, welcher in eine aufgeregte Seele nur unklare und verzerrte Vorstellungen wirft, in der Seele des ruhigen Kindes richtige Vorstellungen erzeugen und regelmäßige Vorstellungsreihen bilden kann. Dies ist für die Erziehung von großer Wichtigkeit. Aber die Gewöhnung zur Stille bringt das Kind auch dazu, überhaupt im Leben den Erwachsenen gegenüber stille zu sein, aufmerksam ihnen zuzuhören und erst, wenn es gefragt wird, bescheidentlich zu reden. Es hat die Gewöhnung zur Stille also sittlichen Wert.

Als erstes und bestes Mittel, Stille in der Schule zu erhalten, empfiehlt Chr. H. Zeller:

„Sei du selber stille, mein lieber Lehrer! innerlich und äußerlich: so wird es auch stille um dich her. Einige Lehrer haben sich das laute Reden, das Schreien und Poltern, das laute Zanken u. dergl. so angewöhnt, daß sie es selbst nicht mehr merken, wie sehr ihre Kinder sie zum Muster genommen

haben. Wird es nun laut um sie her, so suchen sie die Kinder zu überschreien, und siehe, das Übel wird ärger. Sobald es daher zu laut wird, so muß der Lehrer leiser werden, und die Kinder werden bald nachfolgen. — Das leise Reden hat noch einen andern Vorteil. Wer leise redet und lehrt, der wird weniger zum Zorn und zur Ungeduld hingerissen, als wer laut und stark redet." Vergl. S. 169 f.

h. Die Schule scheidet scharf und regelt die Abwechselung zwischen Arbeit und Erholung. Das Kind kann die Anstrengung der Schulstunden nicht in einem Zuge ertragen, darum tritt zwischen je zwei Stunden eine Pause von fünf, in der Mitte der Schulzeit oder nach zwei Stunden eine Pause von zehn bis fünfzehn Minuten zur Erholung ein. Vergl. S. 160.

„Das Kind lernt in dem Unterrichte arbeiten und sich anstrengen, seine Thätigkeiten werden geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in ihrer Aufeinanderfolge gewöhnt, seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen wächst mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken überhaupt. Dabei ist namentlich die Gewöhnung an eine bestimmte Art der Verteilung von Arbeit und Erholung, ohne welche zusammenhängender Unterricht nicht sein kann, von den ausgedehntesten Folgen für das ganze spätere Leben. Jede anstrengende Thätigkeit nämlich erfordert nicht minder aus psychologischen als aus physiologischen Gründen gewisse Ruhepunkte, deren Ausfüllung und deren Verhältnis zur Dauer und Intensität der vorausgegangenen Arbeit größtenteils auf Gewöhnung und Übung beruht, — wobei man nur nicht vergessen darf, daß es weder zweckmäßig noch auch nur thunlich sein würde, in diesen Dingen ohne Rücksicht auf somatische und psychische Eigentümlichkeiten alle vollkommen gleich zu gewöhnen. Kann der Lehrer die rechte rhythmische Verteilung von Anstrengung und Ruhe dem einzelnen zwar nicht vorschreiben, so kann und soll er doch dahin wirken, daß eine solche sich gewohnheitsmäßig bei einem jeden festsetze, und zwar in der Art, daß die Arbeitskraft weder zu hoch gespannt, noch durch zu geringe Ansprüche verweichlicht werde. Auf eine solche Gewöhnung vermag der Unterricht nächst der Hausordnung am kräftigsten und sichersten hinzuwirken durch das Maß und die Einteilung, die er innehält; wie wichtig sie in sittlicher Hinsicht sei, da die Lebensordnung, an die später der Erwachsene sich bindet, und die größere oder geringere Strenge, mit der er dies thut, wesentlich mit von ihr abhängt, liegt zu sehr am Tage, als daß es einer weiteren Ausführung bedürfte." (Waitz.) Vergl. oben S. 159 b.

In der Freiviertelstunde ist munteres, aber nicht tobendes und erhitzendes Spiel unter Leitung des Lehrers am Platze.

i. Die Schule bestellt zu Gehülfen in der Arbeit und in der Aufrechterhaltung der Ordnung die besseren Schüler. Nicht der wechselseitige Schulunterricht, denn er ist selten durchzuführen und ist nur da etwa zulässig, wo die Lehrer fehlen und daher eine Masse Schüler an einen Lehrer gewiesen sind, wohl aber das Helfersystem ist eine Einrichtung, die in sich eine große erziehliche Kraft trägt, so daß es darum in keiner Schule fehlen sollte.

„Die Kinder erhalten dadurch", wie Goltzsch in seinem Einrichtungs- und Lehrplane für Dorfschulen (Berlin, 3. Aufl., 1855) sagt, „dieselbe Stellung, die

sie im Hause einnehmen, sie sind überall zur Hülfsleistung im einzelnen herbeizuziehen, wozu sie vorzüglich befähigt sind und es immer mehr werden, je mehr ihnen dazu Gelegenheit und Anleitung gegeben wird. Es ist ein wesentlicher Mangel unserer Schule als christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn die Kinder nur Einwirkungen erfahren, aber keine ausüben, wenn jedes nur auf sich selber angewiesen wird, nur für seine Bildung thätig ist, ohne sich um die übrigen und ums Ganze zu kümmern, ohne mit den gewonnenen Kräften irgendwie zur Erreichung des Unterrichts- und Schulzweckes an allen Kindern in und außer der Schule mitzuwirken. Eine achtjährige Schulzeit ist ein bedeutendes Stück des Lebens der Kinder, und es möchte wohl eine, wenn auch acht Jahre lang fortgesetzte Belehrung darüber, daß der Mensch nur dazu auf Erden sei, um mit allen seinen Kräften andern und dem Ganzen in Liebe zu dienen, ein sehr schlechter Ersatz sein für den völligen Mangel jeder Anleitung, dies auch in der Schule wirklich zu thun."

Die Bankobersten oder andre dazu erwählte Schüler haben je der eine auf Ordnung und Ruhe im Schulzimmer zu halten, der andre für die Reinigung der schwarzen Tafel, Kreide und Schwamm zu sorgen; ein andrer hat die Lehrmittel zu besorgen, ein andrer hat darauf zu halten, daß alle Kinder sich gehörig vor dem Eintritt in das Zimmer die Schuhe reinigen, der andre sieht beim Schlusse der Tageslektionen nach, ob nichts liegen geblieben ist, der andre wird einem besonders schwachen Kinde beigegeben, um ihm bei der Anfertigung seiner Arbeiten teils in der Schule, teils zu Haus beizustehen rc.

Denzel sagt: „Man sollte eigentlich darauf sinnen, recht viele Beschäftigungen der Art aufzufinden."

Wir kommen damit einem Bedürfnis der Kindesnatur entgegen und leiten sie dadurch an, helfende Liebe den Schwachen zu erweisen, gewöhnen sie an Gewissenhaftigkeit in Erfüllung von Geschäften, die mit Verantwortlichkeit verknüpft sind, an Ordnung, Pünktlichkeit und Treue, und leiten sie an, sich selbst zu erziehen, denn unwillkürlich wird der, welcher an andern mithilft in der Erziehung, dadurch veranlaßt, an sich selbst mit größerem Eifer zu arbeiten, zugleich lernt die Schülergemeinde sich selbst regieren und wird ein Vorbild der Gemeinde, die auch durch Vorsteher aus ihrer Mitte geleitet wird. Das Helferamt ist ein Ehrenamt, darum werden nur die sittlich tüchtigsten Schüler dazu ernannt. Zur Herrschsucht geneigte Schüler werden nicht gewählt. Angeberei wird nicht geduldet, aber Anzeige wirklicher Ungehörigkeiten ist Pflicht. Der lässige oder parteiische Helfer wird abgesetzt, und alle werden von dem Lehrer, der das Helfersystem nicht als ein Mittel ansieht, seiner Bequemlichkeit zu frönen, sondern als ein Mittel, die Erziehung zu fördern, sorglich überwacht.

k. Daß die alle Jahre wiederkehrende Prüfung, die feierliche Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung der abgehenden, die Verteilung der Censuren vor der Klasse für die Erziehung große Bedeutung haben, bedarf keines Beweises.

2) Man hat, um alle diese Ordnungen den Kindern stets vor Augen zu stellen, wohl Schulgesetze in der Schule angeschlagen oder unter die Kinder verteilt und lernen lassen. Wir halten es für die

Volksschule für angemessen, nach dem Worte zu leben, „daß gute Sitten hier mehr vermögen als anderswo gute Gesetze", und empfehlen Kehrs Vorschlag: „Zur festen, sicheren Einübung der Schulordnung soll die erste Woche des neuen Schuljahres verwendet werden. So lange die Schulordnung nicht in Fleisch und Blut der Lehrer und Schüler übergegangen ist, fehlt dem Unterricht ein Teil der erziehenden Wirkung. Befinden sich deine Schüler nicht in einer sittlichen Atmosphäre — der einzig gedeihlichen Witterung der Schule —, so ziehest du ungenießbare Frucht!"

Vergl. Gräfe, Die deutsche Volksschule, 3. Aufl., Teil I, S. 321 ff., wo mehrere Schulgesetze von verschiedenen Verfassern angeführt sind.

C. A. Zeller, Schulmeisterschule:

I. Sittengesetze.

1) Du sollst nicht stehlen! Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr ꝛc. Eph. 4, 28. 2) Du sollst nicht lügen! Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen. Sir. 20, 26. Darum leget die Lügen ab und redet die Wahrheit Eph. 4, 25. 3) Thut niemand Gewalt! Luk. 3, 14. Alle Bitterkeit und Grimm, Zorn und Geschrei und Lästerung sei fern von euch samt aller Bosheit. Eph. 4, 31.

II. Ordnungsgesetze.

1) Kommt zu rechter Zeit. 2) Wer beiseite gehen muß, wendet erst dieses pappene Täfelchen um, so daß die dunkle Seite vorsieht; wenn er wiederkommt, wendet er es wieder und zeigt die helle Seite. So lange die dunkle Seite sichtbar ist, darf kein andrer hinausgehen. Ein ordentliches Kind denkt an so etwas, ehe die Schule angeht, und nur schwächliche Kinder laufen mehr als einmal. 3) Es ist eine Zeit, wo ihr laut redet in der Schule, nämlich wenn ihr gefragt werdet. Im übrigen hebe die Hand auf, wer will, daß der Lehrer ihn anhören solle. 4) Alle Dinge, also auch eure Schiefertafel, eure Bücher und alle eure Sachen müssen ihren bestimmten Ort haben. 5) Was das Ordnungsamt von euch verlangt und zu verlangen berechtigt ist, das sollt ihr thun; denn das ist eine löbliche, nützliche Schuleinrichtung.

Gräfe stellt folgende Gesetze, jedes mit einer kurzen Erläuterung, auf: 1) Du sollst gehorsam und ehrerbietig sein! 2) Du sollst ordentlich sein! 3) Du sollst ruhig sein! 4) Du sollst aufmerksam sein! 5) Du sollst fleißig sein! 6) Du sollst reinlich sein! 7) Du sollst dich immer anständig betragen! 8) Du sollst verträglich und dienstfertig sein! 9) Du mußt vorsichtig sein! 10) Du sollst wahrhaft sein! Er schließt mit den Worten: „Diese Gesetze zu halten, ist Pflicht für jeden guten Schüler. Wer sie nicht achtet, entehrt sich selbst, und seine Lehrer werden ihn strafen. Sie strafen ungern, aber unfehlbar und streng."

3) Diese äußeren Schuleinrichtungen fallen mit dem zusammen, was Herbart die Regierung der Kinder nennt, denn es ist ihre Aufgabe, die Kinder äußerlich in Ordnung zu halten, und sie sind darum schon wichtig genug, denn wo sie nicht fortwährend ins Auge gefaßt und festgehalten werden, da fehlt, wie Ziller sagt, „das Fundament des Erziehungsgebäudes, da kommt namentlich der Unterricht nicht in Gang, es werden dem Lehrer wenigstens unnötige Opfer an Zeit und Mühe auferlegt, und es bleiben Störungen und Verluste

für die ganze Schulgemeinschaft und den Erfolg des Unterrichts wie für die größere Gesellschaft, von der die Schule ein Glied ist, nicht aus." Diese Einrichtungen greifen aber über den Begriff der Regierung im Herbartschen Sinne hinaus und werden Erziehungs- und Zuchtmittel, da sie einen Einfluß auf Denken, Fühlen und Wollen gewinnen. Besonderes Gewicht ist der Gestaltung der Schule zum Abbild der bürgerlichen Gesellschaft durch die Schulordnung zuzuschreiben, in der wie in jener der Schüler sich einen bestimmten Platz erringt, die Rechte andrer achten, sich beherrschen und seinen Willen beschränken lernen muß, in der er der öffentlichen Beurteilung ausgesetzt ist und bestimmte Pflichten und Ämter unter eigener Verantwortlichkeit übernimmt. Darin liegt der Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterrichte, für welchen der allgemeine Maßstab der Gemeinschaft, der Klasse, fehlt.

## § 49.

## B. Die Erziehung durch den Unterricht selbst.

1) Der Unterricht hat es zunächst mit der Ausbildung der Intelligenz zu thun, damit Einsicht in die Wissensstoffe erzielt, Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden. Er hat aber die Wissensstoffe nicht in mechanischer Weise dem Kinde anzueignen, sondern an denselben immer die formale Ausbildung des Kindesgeistes zu erstreben. Er thut das, indem er im Lehrgange die Unterrichtsstoffe der Entwickelung der Kindesnatur gemäß anordnet, indem er in der Behandlung jedes einzelnen vorliegenden Gegenstandes in elementarer Weise verfährt, das Kind von der Anschauung zur Vorstellung und endlich zum Begriff erhebt, indem er geordnete Vorstellungsreihen bildet, diese Reihen in gehöriger Weise verbindet und ordnet. Schon dadurch wird nach psychologischen Gesetzen das Gemüt erregt, Gefühle bilden sich und empfangen durch den Inhalt der Vorstellungen und Vorstellungsreihen einen bestimmten Inhalt. Auch damit ist die psychologische Entwickelung nicht abgeschlossen, denn es wird auch der Wille gebildet und auf die rechten Ziele hingeleitet. Da nämlich der Wille aus dem Gedankenkreise sich entwickelt (S. 48 ff.), so hat der Unterricht den Gedankenkreis so zu bilden, daß aus ihm das rechte Wollen hervorgeht (§ 17, S. 107 ff.). Der Unterricht ist **erziehender Unterricht**.

„Dem Erziehungslehrer gegenüber und in der Mitte einer Erziehungsanstalt ist der Lernende immer ein ganzer Mensch, dessen Geistesfortschritte nicht abgesondert gedacht werden dürfen von seinen Fortschritten oder Rückschritten auf dem Wege zur Erfüllung seiner moralisch-religiösen Bestimmung. Als bloße Abrichtungsanstalt für ein Gewerbe oder zum bloßen Fortkommen darf sich eine Erziehungsanstalt nicht ansehen oder behandeln lassen, und wenn auch viele Familien, die keinen Begriff von wahrer Bildung haben, nicht mehr verlangen sollten, als daß ihre Angehörigen in der Erziehungsschule mancherlei Nützliches und Brauchbares lernten, so darf doch diese einem solchen Verlangen nicht entgegenkommen. Es kann auch da, wo der Begriff des erziehenden Unterrichts festgehalten wird, niemand ein guter Lehrer sein, ohne daß er zugleich ein tüchtiger Erzieher wäre. Sein Wissen, seine Geschicklichkeit allein

entscheiden nicht über seine pädagogische Befähigung, und dieselbe läßt sich durch anderweitige wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen nicht ersetzen. Es ist wohl viel daran gelegen, daß dem Zögling nicht das Wissen mangele, weil durch dieses das Wollen, an dem der Wert der Person haftet, entsteht. Es ist nicht weniger daran gelegen, daß Kunst und Fertigkeit in das Wissen des Zöglings hineinkomme, oder vielmehr daraus hervorgehe, weil es nicht ein starres, unlebendiges Wissen sein darf, wenn es dem Menschen zum Heile und zur Seligkeit dienen soll. Aber zunächst widerstrebt es dem erziehenden Unterrichte, ein abgeschlossenes System von Lehrsätzen, Lehrformeln und Kunstregeln zu überliefern, wie es dem Kenner der Wissenschaft und Kunst vorschwebt, und wie es derjenige nötig hat, der darin gleichfalls Gewandtheit und gediegene Erkenntnis besitzen soll. Der erziehende Unterricht sucht vielmehr den Lernenden im Hinblick auf das Ideal der Persönlichkeit, welches ein Sterblicher niemals vollständig erreichen kann, in eine fortschreitende Bewegung hineinzubringen, die ihr Ziel im Unendlichen findet, und in welcher er selbst nie stille steht, sondern unermüdet thätig ist. Alsdann gelten das Wissen, auch das gelehrte, und die Kunstfertigkeit an sich dem erziehenden Lehrer nichts. Die Wissenschaft oder Kunst als solche zu lehren samt den Imperativen der Geschicklichkeit, wie sich Kant ausdrückt, die daraus für die Erreichung eines praktischen Zweckes entspringen, das ist Sache der Fachschule und Sache der Männer, die Lehrer, aber nicht zugleich Erzieher sind. Wenn dagegen der Erzieher durch seinen Unterricht auf Fertigkeiten hinarbeitet, so muß das in irgend einer Beziehung zu den Lehrmitteln gehören, deren die Zöglinge bedürfen, um zur Sittlichkeit und zum Glauben sich zu erheben. Ihm sind ein bloßes Lesen-, Schreiben- und Rechnen-können keine Bildung, Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne sittlichen Charakter, Wissen ohne Gewissen gelten ihm nichts. Er will nicht, wenn er die Zöglinge mit einer Wissenschaft oder Kunst, wie mit Philologie oder der Mathematik oder der Musik beschäftigt, aus ihnen Kenner, Gelehrte oder Künstler eines besonderen Faches machen. — Die Richtung auf Gelehrsamkeit und gelehrte Bildung und die Heranbildung oder Hinneigung zu einem Fachstudium ist dem erziehenden Unterricht darum fremd, weil in ihm eine Wissenschaft oder Kunst, eine fremde Litteratur und Sprache nur in so weit als Lehrgegenstand hineingehören kann, als sie irgendwie in den Plan eingreift, den Zögling zu einem tugendhaften Menschen zu machen und sein Inneres annäherungsweise nach dem wahrhaft konkreten Christusideale umzuschaffen. Diesem Zweck muß alles, was der Erkenntnis oder der Teilnahme des Zöglings dargeboten, alles, wofür er geübt wird, dienstbar sein, und jeder Unterrichtsgegenstand erhält erst durch die Beziehung auf diesen Zweck hin seine wahre Bedeutung, er muß, wie der Apostel vom Gesetz sagt, ein Zuchtmeister auf Christum sein. — Das Ziel des erziehenden Unterrichts ist der Humanismus, für welchen im Zeitalter der Reformation viele gelehrte Schulen und allmählich auch Volksschulen (deutsche Schulen) gegründet oder umgestaltet wurden, welcher damals zugleich in die Universitäten als ein neu belebender Geist eindrang, und in dessen Sinne nachher Aug. Herm. Francke, der Stifter des Waisenhauses in Halle, mit Spener, das Werk der Reformation aufnehmend und in der Erziehung fortsetzend, und dadurch eine Anregung für weite Kreise gebend, wirkte. Es ist die echt christliche Gesinnung, der die moralische Würde, das göttliche Urbild der Menschheit, welches zugleich Gottes Ebenbild ist, als zu realisierendes

Musterbild vorschwebt, und durch welche sich der Zögling des Menschen Sohn, der Gottes Sohn ist, dem ewigen, allgemeingültigen Ideal des sittlich religiösen Menschen annähert und die Kindschaft bei Gott erwirbt." Ziller, Grundlegung 2c., S. 20.

2) Wir stellen die erziehenden Wirkungen des Unterrichts in den Hauptsachen hier kurz zur Übersicht zusammen.

a. Der Unterricht bildet die Intelligenz.

α. Er bildet die Vorstellungen, verbindet sie zu Reihen, verknüpft diese nach allen Seiten und bildet den Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes, erzeugt so Einsicht und bildet Gefühl und Willen, indem er in dem Gedankenkreise der Sittlichkeit zur Herrschaft verhilft (S. 16. 71. 105. 110. 147; die einzelnen Unterrichtsfächer).

β. Er erzieht die Aufmerksamkeit, indem er sie nach und nach zur willkürlichen erhebt (S. 31. 60. 105. 111, 2. 153, 4a. 166. 169, f. 170. 173 ff.; bes. S. 234 und § 48). Die Aufmerksamkeit ist aber nicht nur die Bedingung für allen Unterricht, sondern auch die Grundlage der Sittlichkeit, denn die Sammlung der Gedanken um bestimmte Dinge und Verhältnisse ist erforderlich für die Entwickelung des sittlichen Lebens, um alles, was sich darbietet an Freud und Leid, zu beachten und ihr dienstbar zu machen. Wo daher die Aufmerksamkeit fehlt, da fehlt auch alles andre, was notwendig ist zur Erreichung der intellektuellen und sittlichen Zwecke der Schulerziehung. Wo sie vorhanden ist, kündigt sie sich schon äußerlich an durch eine für die Sittlichkeit durchaus nicht gleichgültige, sichere und straffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge und durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen; ihr Gegenteil wird erkennbar in der matten, zusammengesunkenen Haltung, dem starren und leblosen, oder dem umherschweifenden, unsicheren Blicke, den gleichgültigen oder fremdartige Seelenstimmungen verratenden Gesichtszügen. Die Aufmerksamkeit tritt den bei Kindern auftretenden Mängeln der Zerstreutheit und Verworrenheit, der Oberflächlichkeit und Vergeßlichkeit, welche leicht zu sittlichen Fehlern werden, entgegen.

Die Vergeßlichkeit ist nicht ein Mangel an Gedächtnis, sondern eine Untugend. S. oben S. 24. Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 504: „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als Charakterfehler anerkennen; schwache, zerstreute Menschen, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten."

Der Lehrer, welcher die Schüler zur Aufmerksamkeit erziehen will, beachte folgende Regeln:

Er nehme einen festen Standpunkt ein, daß ihn alle Kinder sehen können.

Er sei selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte.

Er mache den Unterricht den Kindern interessant. (S. 105, a.)

Er verweile bei einem Gegenstande nicht bis zur Ermüdung, gebe aber auch nicht ein buntes Allerlei.

Er wechsele mit den Unterrichtsformen.
Er verteile die Fragen richtig. (S. 169.)
Er benutze vielfach die Wandlehrmittel.

γ. Der Unterricht bildet die Phantasie (S. 25. 55. 112, 3b. und 4. 173. 176. III. 202. 206, e. 208, f. 214. 225. § 33, § 34. § 37. § 39—44). Wichtig ist das Einbildungsleben des Kindes für die Beurteilung der Lüge, wichtig besonders die Phantasie für die Bewahrung der Keuschheit, darum ist die Regel für den Unterricht: Erfülle die Einbildung des Kindes mit reinen Bildern! auch eine Regel für die Erziehung. Der Unterricht tritt aber auch, indem er im Rechenunterrichte und sonst die Phantasie zügelt, der Phantasterei, die zur Unsittlichkeit führt, entgegen.

δ. Er bildet das Denken (S. 27. 105. 112) an verschiedenen Stoffen (S. 147. 179, b. 186, d. 188, 3), so daß das Kind die Dinge und Verhältnisse in ihrem wahren Wesen erkennen, Gründe und Gegengründe abwägen und beurteilen lernt. Bei der Sittlichkeit kommt allerdings das Denken nicht allein in Betracht, aber die Klarheit des Denkens, die Wahrheit, die überall im Unterricht gefordert wird, so daß keine Unwahrheit über des Kindes Mund kommen darf, so daß alle Erklärung nur darauf ausgeht, die Wahrheit zu erkennen und unter ihre Macht zu beugen, die überall aus dem Konkreten scharf und bestimmt abgeleiteten Begriffe, an deren Ableitung der Zögling überall selbstthätig mithelfen muß, die ruhige Erwägung der Urteile auch auf dem Gebiete der Religion und des Sittlichen, die zwingende Macht der Schlüsse wirken auch als eine Zucht der Wahrheit zur Wahrheit, befähigen ihn, im Sittlichen klar zu sehen und den sittlichen Forderungen sich zu unterwerfen. Die Wahrheit des Unterrichts erzieht zur Wahrhaftigkeit.

Palmer, Ev. Pädagogik, S. 171: „Allein diese Zucht der Liebe, wenn sie auf die Thätigkeit des Erziehens sich beschränkte, würde nicht ausreichen, um den Zögling zu dem freien Menschen zu machen, der er als Christ werden soll. Er würde sich an bestimmte Ordnungen gewöhnen, würde sie im günstigen Falle als heiliges Gesetz beobachten: aber er wäre zuletzt nur die Kopie seines Erziehers, nicht ein Ebenbild Gottes. Es muß daher selbst in der Zeit schon, da das Kind noch ganz unter die erziehende Hand gestellt ist, ein zweites Moment jenem ersten gegenübertreten, daß, ohne äußerlich jenes Band vor der Zeit zu lockern, dennoch die Befreiung des Zöglings zu einem selbständigen Menschen vorbereitet; es muß ihm etwas gegeben werden, das zwar nicht neben dem Erzieher aus einer andern Quelle ihm zukommt, sondern durch denselben, aber bereits etwas Höheres ist, dem gegenüber auch der Erzieher als gehorsamer Zögling erscheint, so sehr er sich als Meister vor dem Kinde beweisen mag. Das ist die Wahrheit. „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Sie ist nicht etwas Subjektives, Persönliches wie die Liebe; indem der Erzieher dem Kinde zur Erkenntnis der Wahrheit hilft, rüstet er es mit etwas Objektivem aus, das demselben zum eigenen freien Besitze wird. Aber diese freimachende Wirkung übt die Wahrheit nur auf denjenigen aus, der sich von ihr in Zucht nehmen läßt; sie fordert Glauben, fordert Fassung und Sammlung der Seele,

fordert Gehorsam, und nur diejenige Erkenntnis entspricht dem Zwecke des Unterrichts, die solche Zucht über den Menschen übt, während eine Weisheit, die sich der Mensch wohl zugeeignet hat, neben der er aber zuchtlos ist in Sinnen, Gedanken, Reden und Handlungen, nichtswürdig ist." S. 326: „Der Besitz (der erkannten Wahrheit) ist nicht ein totes Kapital, das höchstens durch seine praktische Anwendung materielle Zinsen trägt (wie z. B. die Chemie auf Erfindungen führt, deren Anwendung ökonomisch nutzbringend ist): sondern er erhält sich auch im Geiste des Zöglings in seiner absoluten Würde und nimmt diesen in Zucht, so daß, selbst wenn der Erzieher den Zögling momentan, oder nachdem letzterer ihm entwachsen ist, freigegeben hat, die erkannte Wahrheit anstatt aller äußeren Zuchtmittel ihn bändigt, ihm Schranken setzt, ihn treibt." S. 337. „Bleibt der Jugendbildung in ihrer Gesamtheit immer ein fragmentarischer Charakter: so hat sie desto mehr darauf hinzuarbeiten, daß — die Zucht der Wahrheit in ein freies Forschen nach ihr, in lebendiges Aufnehmen und Verarbeiten derselben zu innerem, gereinigtem Leben übergehe. D. h. der Erzieher kann dem Zögling weit nicht alles sagen, aber was er ihm sagt, muß nicht nur dazu dienen, daß er das Gesagte wisse, sondern daß dadurch ein für alle Wahrheit offenes Herz, ein für alle rechtschaffene Erkenntnis lebendig erregtes Interesse erzeugt werde." S. 346: „Der Geist kann sich damit nicht begnügen, mittelst der Sinne bloß die Dinge zu bemerken, er wird ihnen gegenüber seine Selbständigkeit ausüben wollen. Das thut er, sobald er statt der Sache oder der bloßen Vorstellung den Begriff sich bildet, der ihm zu eigen gehört, während die ihm gegenüberstehende Welt nur die einzelnen Dinge in sich enthält; von da an schaltet und waltet er frei mit diesem seinem Besitztum; es ist aber Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß die Wahrheit in diesem innern Triebe das Regierende bleibt, sonst ist die gewandteste Denkthätigkeit ein eitles, den Geist verderbendes Spiel."

b. Der Unterricht bildet das Gemüt (S. 34. 73. 89, 3. 94. 105. 149. 150. 176, III. 194). Alle Unterrichtsstoffe enthalten Elemente, welche auf das Gemüt wirken.

„Während nun", sagt Dittes, Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 148, „ein guter Unterricht diese Elemente gar nicht umgehen kann, wird er dieselben auch nicht zu stark in den Vordergrund stellen, noch weniger aber wird er um jeden Preis gemütlich und ästhetisch sein sollen. Schlichtheit, Natürlichkeit und Klarheit sind immer die größten Schönheiten des Unterrichts; widerlich aber ist die Verwischung der realen Fakta, das Übergießen derselben mit allerlei phantastischem Redeschwulst, die geflissentliche Jagd nach dem Seelenvollen, Wunderbaren und Nebelhaften, das beliebige Hineintragen von Gemüts-, Charakter- und Lebenszuständen in natürliche Dinge, also das willkürliche Dichten und Personificieren an Stelle objektiver Betrachtung. Ein solches Verfahren widerstreitet dem ersten Gesetze der Didaktik, der Wahrheit des Unterrichts, und die Kinder werden durch dasselbe nur um ihre Zeit und ihren gesunden Menschenverstand gebracht. Erteilt der Lehrer den Religionsunterricht mit Klarheit, Wärme und Würde, so braucht er sich um geflissentliche Rührung der Kinder nicht noch besonders zu bemühen. Werden in Geschichte, Geographie und Naturkunde lebendige, aber treue Schilderungen und Beschreibungen gegeben, so sind alle subjektiven Zuthaten entbehrlich. Treten die Verhältnisse der Zahlen und Formen mit Klarheit vor die Seele des Kindes,

so fühlt es eine edlere Freude, als wenn es mit gemütlicher Tändelei unterhalten wird. Hält man im Schreib- und Zeichenunterrichte auf Sauberkeit und Sorgfalt, so thut man mehr für die Geschmacksbildung als durch lange Auseinandersetzungen über Schönheit und Kunst. Wird im Singunterrichte ohne viel Redens gesungen, was aus des Lebens Lust und Leid entsprungen ist und in jedem unverdorbenen Gemüte ein treues Echo findet, und wird gesungen nicht bloß Lernens, sondern auch Singens halber: so werden die Gemüter weit und weich, rein und fröhlich, frei von Mißmut, persönlicher Befangenheit, rohen Neigungen und boshaften Aufwallungen; der Singunterricht läßt aber kalt, wenn er über die kindliche Gemütsverfassung hinausgeht und sich um Dinge dreht, für die das Kind nun einmal noch kein Gefühl hat, oder wenn zu frühzeitig Theorie und Notensystem gelehrt wird. Sollen endlich im Sprachunterrichte die Kinder ihre eigenen Gedanken, sowohl mündlich als schriftlich genau und wohllautend ausdrücken und die in Wort und Schrift dargestellten Gedanken andrer richtig auffassen lernen, so darf man ihnen weder Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, noch Poesieen zur Lektüre und Deklamation geben, welche über ihrem Verstande und Gefühle liegen. Es ist thöricht, von Kindern Betrachtungen und Herzensergießungen zu verlangen, welche ihrem innersten Wesen noch fremd sind, ja fremd sein sollen, oder mit ihnen Dichtungen zu lesen und ästhetische Reflexionen anzustellen, die nur dem gereiften Alter zugänglich sind. Nur wenn die Schule sich immer an den Entwickelungspunkt des Kindes anschließt und die Lehrobjekte ihrer Natur entsprechend behandelt, kann sie einen heilsamen Einfluß auf die Gemüts- und Geschmacksbildung ausüben und die Jugend zugleich vorbereiten zu höheren ästhetischen Entwickelungen und Genüssen."

α. Er wehrt der Langeweile, indem er den Geist beschäftigt (S. 36), interessiert (S. 105. 111, 2), die Aufmerksamkeit anregt (S. 166, d., 169, f.) 2c. Vergl. Erzählen S. 176. 202.

β. Er bildet das Wahrheitsgefühl (S. 37, b. § 25. § 39. § 41. § 42. § 48, 2, a. δ. und b).

γ. Er bildet die ästhetischen Gefühle (S. 38, 149, c. α. 150, β. 203. 225. 226. 3, a. § 34. § 35. § 37. § 38. § 40. § 41. § 43. § 44. § 45. § 46. § 47, 1, c. § 48, 1, b).

δ. Er bildet die sittlichen und religiösen Gefühle (S. 39. 45. 148. 149, 187. 188. 197. 202. 225. 226. § 34. § 38. § 39. § 40. § 41).

c. Der Unterricht bildet den Willen (S. 57. 60, 8), indem er

α. die edleren Triebe in Zucht nimmt (S. 51. 77, a. α. 149. 169, f. 173 ff., bes. 187, e);

β. die Überlegung fördert (S. 61), und so das Kind in den Stand setzt, sein richtiges Verhältnis zu Gott, zur Natur und Menschenwelt zu erkennen (S. 70. 105. 147);

γ. zu thatkräftigem Wollen antreibt (S. 58. 107, b. 107, 3. 151, γ. 175, II. 183, VIII. 187, e. 195 2c.).

3) Das gesamte Unterrichtsverfahren ist eine stete Erziehung, in welcher nicht nur der Lehrer (S. 193), der Unterrichtsstoff und die

Unterrichtsformen, sondern auch die Unterrichtsthätigkeit erziehend auf den Willen wirken; wir beachten:

a. Die Gewinnung des Verständnisses erfordert Anstrengung des Willens und übt daher die Willenskraft. Das Kind muß seine ganze Aufmerksamkeit dem vorliegenden Gegenstande zuwenden, muß seine umherflatternden Gedanken immer wieder sammeln, es muß dem Lehrer Schritt für Schritt folgen, muß einmal sein Wissen zurückhalten und sich bezwingen und muß dann wieder feste und bestimmte Antwort geben im ganzen Satze, muß deutlich sprechen, muß lebendig wiedererzählen, pünktlich wiedergeben, was es angeschaut hat, was ihm vorgezeigt, vorgemacht oder beschrieben ist, dabei darf es auch körperlich sich nicht gehen lassen. Kurz mancherlei Schwierigkeiten hat es zu überwinden im Kampfe mit sich selbst, mit den äußeren Dingen und mit dem Gegenstande selber, bis es die Einsicht gewinnt. Es erfährt die Wahrheit dessen, was Hundeshagen, Vorträge über innere Mission, S. 225, sagt: „Man muß die Wahrheit aufrichtig wollen, um sie zu erkennen", und erfährt, wie viel mit diesem Wollen von ihm gefordert wird, aber der Preis ist auch köstlich, die Einsicht in das Heiligtum der Wahrheit ist gewonnen und zugleich in dieser Art der Wille gekräftigt, daß er auch schwierigere Arbeiten unternehmen kann. Das will dem Lehrer das freudestrahlende Gesicht des Kindes, wenn ihm die Wahrheit eingeleuchtet hat, mit verkündigen, darum lasse er diese Freude nicht unbeachtet und das gewonnene Kraftgefühl nicht unbenutzt.

b. Das Üben des Unterrichtsstoffes erfordert Anstrengung des Willens. Das Kind muß sich innerlich sammeln, verschiedenen Lockungen widerstehen, um das Pensum auswendig zu lernen, es muß in der Schreibübung mit Genauigkeit immer wieder auf die einzelnen kleinen Züge achten, damit die Leistung schön werde, es hat mit mancherlei Hindernissen des Gelingens zu kämpfen, das Geschriebene muß reinlich sein, das Memorierte fest im Gedächtnisse sitzen 2c.; aber endlich ist es dem Fleiße doch gelungen, die Aufgabe zu bewältigen, die Gewissenhaftigkeit und Treue hat auch die Einzelheiten, die sich schwer einprägen, sich schwer darstellen und lösen lassen wollten, zumal die Trägheit hemmte und das Spiel lockte, doch bemeistert, eine schöne Leistung ist gelungen, und Freude kehrt in das Herz ein. Auch der Lehrer darf und soll sich freuen, denn nicht nur die Leistung fordert dazu auf, sondern der sittliche Kraftzuwachs, den der Schüler erfahren hat. Darum habe deine Lust an dem erstarkten Fleiße, an der schon bewährten Treue, an der zarten Gewissenhaftigkeit, daß sie noch weiter wachsen unter solchem Sonnenschein freundlicher Teilnahme. Die Tugenden werden aber geknickt wie Blumen vom Winterfrost, wenn du die mit so vieler Anstrengung gefertigte Arbeit nicht einmal des Ansehens oder des Anhörens wert hältst. Zur Gewissenhaftigkeit freilich kann nur erziehen, wer gewissenhaft, zur Treue nur, wer treu, zum Fleiße nur, wer fleißig ist; aber der Lehrer beachte die alten bewährten Lehren der Erfahrung von Chr. H. Zeller über die Erziehung zum Fleiße:

„Der Lehrer flöße Mut und Freude zur Arbeit in die Herzen der Kinder. Dies wird geschehen:

Wenn er jedes Kind nach seiner Stufe und Kraft in diejenige Klasse und in denjenigen Kreis setzt, wo es am besten fortkommt:

Wenn er den Unterricht in kleinen, einander vorbereitenden Stufen fortschreiten läßt:

Wenn er durch gehörige, nicht zu kurze und nicht zu lange Übung auf jeder Stufe die Kinder fühlen läßt, daß sie fortschreiten und an Fertigkeit gewinnen. Denn das wohlthuende Gefühl des Fortschreitens und der steigenden Fertigkeit erweckt in den Kindern einen solchen innern Mut und eine solche innere Freude an der Arbeit, daß man sie fast nicht mehr von außen zum Fleiße antreiben darf:

Wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit den Kindern eine Aussicht eröffnet auf das, was sie noch nicht können, aber auch noch lernen dürfen:

Wenn er sich der Schwachen annimmt und ihnen entweder selbst oder durch Kinder, die stärker sind als jene Schwachen, liebreich nachhilft:

Wenn er die Fleißigen dann und wann merken läßt, daß ihm ihre Fortschritte Freude machen.

Der Lehrer sorge dafür, daß kein Fauler den mit seinem Unfleiße beabsichtigten Zweck erreiche. Der Faule will nämlich Ruhe, Bequemlichkeit, Freiheit von Mühe und Anstrengung u. s. w. haben. Aber das gerade Gegenteil davon soll ihm sein Unfleiß eintragen. Wenn er sich also einer Aufgabe, Übung oder Arbeit träger Weise entzogen hat, so muß er sie nachholen und nachliefern und arbeiten, während andre sich erholen, die fleißig gewesen sind.

Der Lehrer sorge dafür, daß der Fleißige stets neue Arbeit finde, die ihn zwar anstrengt, aber auch so fördert, daß er es mit Freude fühlen kann. Denn mancher Fleißige wird oft nur dadurch wieder faul, daß er keine zweckmäßige Arbeit hat, die seinen Kräften angemessen ist."

4) Von andern Tugenden, welche durch den Unterricht besonders gepflegt werden, erwähnen wir nur die Gottesfurcht (Religion, Gesang, Geschichte, Naturkunde), Vaterlandsliebe (Sprache, Geschichte, Geographie, Gesang, Turnen), Reinlichkeit (Schreiben, Raumlehre, Zeichnen) und Wohlanständigkeit, doch finden dieselben noch anderweit ihre Besprechung.

*Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch. 1865.

## II. Die specielle Erziehung.

### § 50.

### A. Der Lehrer als Erzieher.

1) Wir haben (§ 24, S. 193) die Forderungen kennen gelernt, welche der Unterricht an den Lehrer stellt, wir müssen hier, da alle Arbeit des Lehrers erziehend wirken soll, die Forderungen betrachten, welche die Erziehung an ihn stellt, zumal in der Erziehung noch mehr als beim Unterricht seine Person ins Gewicht fällt; denn das Kind, vom Nachahmungstriebe in Bewegung gesetzt, richtet sich, je weniger es

noch ist, was es werden sollte und werden möchte, je unentwickelter noch seine Eigentümlichkeit ist, nach dem, was es am Älteren und Stärkeren, Geschickteren und Besseren sieht und hört, so daß die Persönlichkeit in ihrem Walten auch ohne Wort gewaltig auf Gemüt und Willen der Kinder einwirkt. Leben wirkt Leben.

Daher ist es erklärlich, daß einfache Eltern, besonders Mütter, die vielleicht kein Buch über Erziehung gelesen haben und wenig mit ihren Kindern reden, aber in heiliger Liebe und Treue vor ihnen wandeln, oft so trefflich erzogene Kinder haben, während oft Kinder gebildeter Eltern, welche viel durch Worte gehofmeistert, aber wenig durch Beispiel gezogen werden, übel geraten. „Wie von der Blume ein Geruch ausgeht," sagt Zeller, „so geht von dem Thatleben, von dem Sinne eines Menschen ein geistiger Geruch aus, der auf die Umgebung wirkt, von derselben eingesogen wird und in sie übergeht." Curtmann hat dies „Anschaulichkeit der Erziehung" genannt. Man beachte aber wohl: Sein, nicht Schein ist lebendig und kräftig. „Viele nehmen sich wohl in Gegenwart der Kinder sehr in acht, reden und thun vor ihnen ganz liebreich, sittsam, anständig und fromm. Aber ihr inneres Verderben, ihr eigenliebiges, liebeleeres Wesen ist nur verhüllt. Sie sind Heuchler, ihre Frömmigkeit ist ein schönes Geschwätz, eine Sprache, die sie wie eine jede fremde Sprache auswendig gelernt haben, aber nicht inwendig sprechen." (Zeller.) Ein erheucheltes Vorbild kann nicht wirken. So wirkt auch der Lehrer nur durch das, was er ist, auf die Kinder, so daß G. Baur recht hat, wenn er sagt: „Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen."

Der Lehrer muß zuerst sein das Vorbild der Kinder. Aus seiner Stellung aber und aus den Aufgaben, die er als Erzieher zu lösen hat, ergeben sich vor allem drei Tugenden, die er besitzen muß: herablassende Liebe, fester Wille und taktvolle Weisheit.

Es ist die Aufgabe der Erziehung, die Kinder fähig und willig zu machen, stets und überall in ihrem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigentümlichkeit ihrer Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen. Darum muß sich in jeder Erziehung des einzelnen Menschen wiederholen, was die ewige Liebe gethan hat, um das ganze Menschengeschlecht zu erziehen: sie ist geworden, was wir werden sollen, ein vollkommener Mensch, und hat uns das reinste Menschenleben zum Vorbilde gelassen, dem wir nachfolgen sollen. So lange daher das Kind jenes erhabene Vorbild noch nicht in seinen Geist lebendig und klar aufgenommen hat, daß es selbst seines Lebens Wege richtig nach jenem Vorbilde lenken kann, ist es unter den Erzieher gethan, der als sichtbares Vorbild ihm vor Augen steht, daß es ihm nachfolge, bis es im Laufe der Jahre begreifen lernt, wie dies irdische sichtbare Vorbild jenem ewigen unsichtbaren Vorbilde verwandt sei, aus ihm seines Lebens Inhalt empfange und zugleich an Herrlichkeit von dem Urbilde alles Menschenlebens Christus übertroffen werde. Wenn das Kind dies in seinem Herzen erfahren hat, löst es sich mehr und mehr von dem sichtbaren Vorbilde los und wendet sich dem unsichtbaren Vorbilde zu, das es nun selbständig zum Leiter und Richter seines Lebens macht.

Aber eins bleibt, die dankbare Liebe gegen den Erzieher, der als Vorbild es seines Lebens Urbild zugeführt hat, und die Pietät, die auch der der Zucht entwachsene Zögling noch gegen seinen Erzieher fühlt, weil er jenen auf dem Wege der Vollkommenheit sich voraus weiß, so daß sein Vorbild auch noch immer Wert für ihn behält. In dieser Macht des Vorbildes beruht das Geheimnis aller Seelenführung und Erziehung. Darum schreibt Paulus Tit. 2, 8: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbilde guter Werke mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit, mit heilsamem und untadeligem Worte.“ (1. Tim. 4, 12.) Solches Vorbild, das nicht nur zu sich hinauf, sondern über sich hinaus zur höchsten Vollkommenheit zieht, kann nur der Lehrer geben, welcher sich selber täglich ziehen läßt im Gehorsam des Glaubens von einer Stufe der Vollkommenheit zur andern und dadurch reich wird an allerlei Tugenden, zu denen die Liebe sich entfaltet. Er lernt die Demut, welche weiß, daß nicht Menschenkunst, sondern Gottes Segen das Gedeihen giebt, und die darum im Gebet und im Vertrauen die eigene und der Kinder Sache Gott befiehlt, die Langmut, Freundlichkeit und Geduld, die sich bei fremden Fehlern nicht ungebärdig stellt, weil sie täglich erkennt, wie viel ihr selbst noch fehlt an der Vollkommenheit, und zuerst die Schuld an den Fehlern der Kinder in sich, dann erst in den Kindern sucht, die Selbstverleugnung, welche auch den Geringsten in Liebe dient, weil sie täglich Gottes Liebe an sich erfährt, und die, ob sie gleich auch den Genuß kennt, welchen die Meisterwerke der Litteratur und der Betrieb der Wissenschaft verleiht, doch auch treu ist in dem Lehren und Üben der Elemente aller Bildung und daran Freude haben lernt, die geistige Wachsamkeit, welche, weil sie täglich über des eigenen Herzens Ungestüm und Thorheit zu klagen hat, nicht aufhört, mit allem Fleiß sich selbst in Zucht zu halten, daß der Unmut und Zorn nicht übermannt, daß nicht faul Geschwätz aus dem Munde gehet, und in gleicher Weise über der Kinder Seelen zu wachen, immer eingedenk des Wortes: Wehe dem Menschen, durch welchen Ärgernis kommt. Welcher Lehrer in dieser täglichen Schule des heiligen Geistes sich bildet, der hat auch das rechte Ansehen (Autorität) bei den Kindern, der übt nicht despotische Gewalt, sondern durch die Liebe, welche Ansehen hat, und welcher die Würde beiwohnt, heilsame Zucht, der erzieht durch seinen Wandel auch ohne Wort und weiset viele zur Gerechtigkeit.

„Wenn die Rose selbst sich schmückt,
Schmückt sie auch den Garten.“ (Rückert.)

Folgende Regeln von Chr. H. Zeller beherzige jeder Erzieher:

a. Sei was die Kinder werden sollen:

„Ein Lehrer, der nicht mit einem guten Exempel vorausgeht, kann nicht viel wirken, wenn er auch noch so gut predigt. Das Exempel thut das meiste.“ (Flattich.)

b. Thue, was die Kinder thun sollen.

„Das Vorbild lehrt praktisch, was geschehen soll; es zeigt, daß es geschehen könne; es ermuntert und ermutigt zur Nachahmung und läßt die Würde und Wonne des Sieges an dem Sieger erschauen und vernehmen.“

c. Unterlasse, was die Kinder unterlassen sollen.

d. Lebe den Kindern vor nicht nur, wenn sie dich sehen und hören, sondern auch, wenn sie dich nicht sehen und hören.

e. Fehlt es bei den Kindern, so untersuche dein Sein, dein Thun, dein Lassen, deinen Wandel.

Salzmann: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“

f. Findest du bei dir Fehler, Sünden, Abweichungen, so bessere dich zuerst; alsdann suche die Kinder zu bessern.

g. Gedenke, daß deine Umgebung so oft nichts andres ist als der Widerschein deines Seins.

Kehr: „Das Beispiel des Lehrers übt eine wunderbare Macht auf den Schüler aus. Die Kinder sind ordnungsmäßig und pünktlich in allen Stücken, wenn es ihr Lehrer ist; sie sind mild, wohlwollend, gerecht, friedlich, gefällig und zuvorkommend, wenn er ihnen mit Milde, Gerechtigkeit und Freundlichkeit begegnet und entgegenkommt, ja sie sind sogar heiter, zufrieden und glücklich mit ihm. Dagegen ist es Thatsache, daß trotzköpfige Lehrer stets über Trotz klagen, liederliche und faule stets mit Unordnung und Faulheit zu kämpfen, unhöfliche stets über Grobheit Klage zu führen haben. Wie der Lehrer, so die Schüler, wie die Quelle, so der Bach, wie das Vorbild, so das Nachbild! Wo das gute Beispiel, das Vorleben und Vorthun fehlt, wo der Lehrer Gesetze giebt, die er selbst nicht hält, wo er Fehler bestraft, die er selbst begeht, da ist an eine gedeihliche Erziehung der Kinder nicht zu denken.“

h. Wenn du in der täglichen Buße stehst und dich waschen läßt vom Herrn, so hast du täglich teil an ihm und durch dich deine Kinder.

Palmer, Ev. Päd., S. 314: „Wer wüßte nicht, daß es Menschen giebt von solcher Macht in ihrer Persönlichkeit, daß man sich in ihrer Nähe nicht fähig sieht, etwas Schlechtes oder Albernes zu thun, und deren Nähe dennoch nicht wie ein Alp auf dem Gemüte lastet, die vielmehr alle edlen Keime durch geheime magnetische Kraft aus den andern hervorlocken? Solch eine Persönlichkeit ist das Ideal eines Erziehers.“ Arnold, der Rektor von Rugby. Siehe Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung.

i. Wenn du dich täglich ziehen läßt vom Herrn, so lassen sich deine Kinder lieber ziehen von dir.

k. Je gehorsamer du gegen den Herrn bist, desto gehorsamer pflegen deine Kinber gegen dich zu sein. Darum bat der weise Jüngling Salomo den Herrn um ein gehorsames Herz, damit er sein Volk richten und regieren möge.

l. Sobald der Erzieher den Umgang mit dem Herrn vernachlässigt, so reißt Nachlässigkeit bei den Kindern ein.

m. Jede Scheidewand zwischen dem Herrn und einem Erzieher ist ein großer Schaden für die Kinder.

n. Ein Vorbild ohne Liebe zu den Kindern leuchtet wie der Mond.

Flattich: „Man kann besonders von einem Lehrmeister sagen: Wenn er die Liebe nicht hat, so ist er nichts.“ (1 Kor. 13, 2.) Schüren: „Mondenlicht

leuchtet, wärmt aber nicht. Die durch den Mond hell gemachte Nacht kann schrecklich kalt sein, und bei allem Leuchten bleibt die Erde doch weithin tot. So kommt mir ein Lehrer vor, in dessen Herzen nicht lebt, was er lehrt." Chrysostomus: "Nichts ist kälter als ein Lehrer, der nur in Worten weise ist, denn dies ist nicht die Sache eines Lehrers, sondern eines Schauspielers: darum lehrten die Apostel erst durch Beispiele, dann durch Worte; ja sie hatten die Worte gar nicht nötig, da ihre Werke so laut sprachen."

o. Ein Vorbild mit einer herzlichen und innigen Liebe zu den Kindern leuchtet wie die Sonne.

Matth. Claudius: „Ein Mensch, der wahre Gottesfurcht im Herzen hat, ist wie die Sonne, die da scheint und wärmt, wenn sie auch nicht redet." Kellner, Päd. der Schule in Aphorismen, S. 12: „Wie die Jugend überhaupt gern in Idealen schwärmt, so will auch selbst das Kind des Armen alle Begriffe von Vollkommenheit, welche ihm während seines kurzen Lebens geworden sind, auf ein bestimmtes Individuum übertragen und in diesem verkörpert sehen. Da wählt es denn besonders den Lehrer zum Träger des Guten, und es steht bei ihm fest, daß dieser alle Tugenden in sich vereinigen müsse. Wenn alle lügen und betrügen, mein Lehrer thut es nicht; wenn selbst mein Vater ein Trinker ist, der Lehrer muß nüchtern sein; wenn auch die Eltern sogar in häßlicher Zwietracht leben, mein Lehrer ist friedfertig: so denkt das Kind und wagt kaum zu glauben, daß er auch irdische Bedürfnisse habe und esse und trinke wie andre. Ja, der Lehrer ist den Kindern das erhabene Bild menschlicher Vollkommenheit, und die Schulstube umkränzt dies Bild mit Ehrfurcht gebietendem Rahmen. — Je mehr sich der Lehrer so zu halten weiß, daß er den Kindern als ein Wesen höherer Art dasteht, desto mehr wird sein Lob beglücken, desto tiefer sein Tadel einschneiden und desto sicherer also jede erziehliche Einwirkung sein. Aber wehe deshalb jenen Lehrern, die sich vor und bei ihren Kindern durch rohe Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit als gewöhnliche Menschen charakterisieren, die beim Strafen nur sich selbst zu rächen streben, und von deren sittlichem Werte in jeder Hütte des Dorfes kopfschüttelnd gesprochen wird. Ein wackerer Kinderfreund sagt in seinen viel gelesenen Schriften: „Kein Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern kann unglücklicher sein, als wenn sich Zweifel an den Kenntnissen des Lehrers eingeschlichen haben." Wir aber setzen ebenmäßig hinzu, daß jenes Verhältnis ein dreifach unglücklicheres und fluchwürdigeres für Unterricht und Erziehung ist, wenn sich Zweifel am sittlichen Werte des Lehrers in den Kinderseelen regen. Ist das Vertrauen in dieser Hinsicht verloren, oder auch nur wankend geworden, dann verliert auch das göttliche Wort seinen Einfluß, dann verlieren Lob und Tadel ihren bestimmenden Antrieb, und was Liebe und Achtung freudig geleistet haben würden, kann nur noch notdürftig durch den jammervollen Despotismus körperlicher Zuchtmittel auf flüchtige Augenblicke erreicht werden. Ja, es gehört viel dazu, ein Lehrer im vollsten, edelsten Begriffe des Wortes zu sein, und wir wollen uns gerne gestehen, daß wir alle weit hinter dem Ideale zurückbleiben. Unser Thun ist Menschenwerk, und oft entspricht der Erfolg dem redlichen Streben nur unvollkommen; aber wenn wir deshalb auch vom höchsten Richter Nachsicht hoffen dürfen, so sollen wir nie vergessen, daß wir für unsern Willen einstehen müssen, und daß uns gesagt worden: „Wehe dem, der diesen Kleinen Ärgernis giebt!"

2) Die Grundstimmung im Charakter des Lehrers muß herablassende Liebe sein, ohne welche er nichts wirken kann; sie öffnet ihm den Zugang zu der Seele der Kinder, noch ehe er den Mund aufthut, daß sie alles leichter und williger aufnehmen, was er ihnen zu sagen hat, während finsteres Wesen schon im voraus die Herzen verriegelt. Darum lernen die Kinder bei einem freundlichen Lehrer nicht nur besser, sondern werden auch dem Guten geneigter, daß sie es lieber wollen und thun. Die Liebe überwindet auch die feindseligen Mächte, denn weil sie glaubt und hofft und freundliches Zutrauen den Kindern erweist, so erfüllt sich das Wort: Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erweckt Gegenliebe. Darum halte deine Schüler für gut, und sie werden es werden. Ohne Zutrauen kann man kaum zwingen, geschweige denn erziehen.

„O sei auf Gottes heller Welt kein trüber Gast,
Mach' Schande nicht dem milden Herren, den du hast;
Zeig' in Gebärd' und Wort und Blick, daß dem du dienst,
Der sagt: „Mein Joch ist sanft, und leicht ist meine Last." (Rückert.)

Die Liebe allein macht den Lehrer geschickt, sich in den Zustand und das Wesen der Kinder zu versetzen, ihre Schwachheiten und Mängel zu verstehen.

Carol. Perthes: „Die lebendige Liebe, die sich in allem merken, und ich möchte sagen, mit Händen greifen läßt, ist der Tau und Regen, der den Kinderherzen Wachstum und Gedeihen giebt." — Jerem. Gotthelf: „Die Freundlichkeit ist die freundlichste aller Tugenden, hat unter allen das lieblichste Gesicht; sie ist der Schlüssel zu allen Herzen; sie wird viel zu wenig beachtet, viel zu wenig bei den Kindern darauf gesehen; tausendmal des Tages sollte man daran erinnern." — Hentschel, Euterpe 1857: „Heiter sei der Sangmeister, verstimmt weder sein Instrument noch sein Gemüt. Griesgram sieht alles grau, und es wird auch alles grau um ihn her. Sei heiter, aber nicht in gemachter, forcierter Weise. Die rechte Heiterkeit wirst du besitzen, wenn du den rechten Ernst hast, d. h. einen mannhaften Christensinn, Eifer für die Sache und ein Herz für die Schüler. Wie Frühlingssonnenschein wird diese deine Heiterkeit leuchten und wärmen. Witze reißen und Schnurren zum besten geben thut's nimmer." — Palmer, Ev. Päd., S. 447: „Ein Mensch ohne Liebe, d. h. ein Egoist, ob auch Talente fürs Docieren in ungewöhnlichem Maße ihm zu Gebote ständen, ist schlechthin zum evangelischen Lehrer verdorben. Schon die rechte Beobachtung der Zöglinge, das geräuschlose Aufmerken auf die Lebens- und Geistesregungen eines jeden, das stille Erwägen dessen, was daraus zu schließen, welches individuelle Verfahren darauf zu gründen ist — aber ebenso auch die beständige Bereitschaft, das eigene Urteil über den Schüler durch die nova, die sich an diesem zeigen, korrigieren zu lassen, statt eine einmal gefaßte Meinung eigensinnig festzuhalten: wie viel Liebe fordert dies alles! Wie ist es nicht bloß die Beobachtungsgabe als Talent, der feinere Blick, was hierzu genügt, sondern eben die Liebe, die wie sonst, so auch hier das Auge schärfen muß, und die sich gerade hieran, daß sie es schärft, als die echte erweist im Gegensatze zu jener falschen Liebe, die blind macht, die sich Lieblinge auserwählt und an diesen nur Gutes sieht! — Aber nicht bloß die richtige Erkenntnis, die

der Lehrer vom Schüler haben muß, sondern sein Einfluß auf diesen selbst ist bedingt und vermittelt durch Liebe. Was das göttliche Leben in die Kinder pflanzt und die Organe dafür in ihnen weckt, das ist einzig die Liebe als der linde Frühlingsodem, der alle Keime in der Tiefe lebendig macht als die warme Sonne, unter der sich Blüten entfalten und Früchte zeitigen. Und eben im Lehrer muß die Liebe in ihrer ganzen Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit offenbar werden; denn für die Naturliebe, die die Eltern an die Kinder bindet, ist da nicht Raum; es muß die höhere, durch sittliche Verklärung des Innern allein mögliche Liebe an ihre Stelle treten, um auch fremden Kindern in ihren mannigfachen und oft so wenig anziehenden Zuständen entgegenzukommen, um unter der Mühe, die nicht wie im Elternhause mit dem Heranwachsen der Kinder geringer wird und sich sichtbarer belohnt, die vielmehr immer wieder von vorn anfängt und so ihrer Form nach eintönig ist, nicht zu erlahmen, um unter so viel äußeren und inneren Hemmnissen die Geduld mit jedem einzelnen Kinde nicht zu verlieren. Es hat noch nie einen tüchtigen Lehrer gegeben ohne Liebe; hat auch vielleicht ein ehrgeiziger Egoist glänzende Resultate bei Prüfungen aufzuweisen: die wahre Frucht evangelischer Jugendbildung, nämlich evangelischen Sinn und Geist, worin sich weder examinieren noch glänzen läßt, kann ein solcher niemals hervorbringen; nur Lebendiges kann wieder Lebendiges zeugen. Es ist aber nicht nötig, daß der Lehrer diese seine Liebe den Kindern mit Worten erst bezeugt; je mehr er wirklich Liebe in sich trägt, desto weniger redet er davon, um so weniger kommt sie ihm sogar zum Bewußtsein. Ein Lehrer, der seine Schüler erst versichert, wie lieb er sie habe, provociert eben damit die Reflexion, ob es auch wahr sei, und jede Züchtigung erscheint ihnen dann als thatsächliche Widerlegung seiner schönen Worte."

Die Liebe setzt den Lehrer in den Stand, der väterliche Freund seiner Schüler zu sein, der wie ein Vater ermahnt und züchtigt und Gehülfe ihrer Freude an allem Schönen und Guten ist (2 Korinth. 1, 24), so daß die Kinder das Gute thun, um dem Lehrer Freude zu bereiten, und dadurch das Gute lieben lernen aus Liebe zu Gott, dessen Liebesleben ihnen in dem Lehrer anschaulich vor die Seele tritt.

Die Liebe macht den Lehrer geduldig, daß er auch die einfachsten Sachen oft und auf mancherlei Weise sagt und wiederholt, bis die Kinder sie gefaßt haben (oben S. 196), daß er ihre Herzensfehler sanftmütig erträgt und sich nicht ungebärdig stellt, sondern Gleichmut auch bei der Strafe bewahrt, bei welcher er wohl den gerechten Unwillen über das Böse zeigt, aber auch den Schmerz über die Notwendigkeit der Strafe und die erbarmende Liebe gegen den Übelthäter durchfühlen läßt. Dieser Gleichmut der Liebe, die sich nicht erbittern läßt, hält sich gleichweit entfernt von der Gefühllosigkeit und eisigen Kälte, welche die Strafe durch Zeichen oder Worte des Hohns und des Spottes wirkungslos oder verderblich macht, weil sie nicht bessert, sondern verbittert; sie hält sich gleichweit entfernt auch von der ungebändigten Aufregung, die im Zorn nicht thut, was vor Gott recht ist, und öfter nur sündlich eigene Rache übt, als von der schwächlichen Nachsicht, welche zu dem Bösen nicht sauer zu sehen wagt und darum mit der Lieblosigkeit sich gleicher Schuld teilhaftig macht, da sie das Böse wuchern läßt. Dieser Gleichmut echter Liebe ist weit ent=

fernt von dem läppischen Wesen, welches bald allzufreundlich und kindisch den Mutwillen reizt, bald mit finsterer Strenge leidenschaftlich das Kleinste zum Verbrechen stempelt (Matth. 23, 24). Solches Gebahren hindert alle Erziehung, denn die Kinder wissen nicht, wie sie mit ihrem veränderlichen Lehrer daran sind, und ihr sittliches Urteil wird verwirrt; darum treibet die Liebe nicht Mutwillen und Narreteidinge. Wer aber die Liebe im Herzen trägt, die größte unter allen Tugenden, der empfängt alle zusammen, daß er ein Segen ist für seine Kinder, in deren Herzen durch ihn sich gleiche Liebe entzündet, aus der alles, was wahrhaftig, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich ist, was wohllautet, was irgend ein Tugend, was irgend ein Lob ist (Phil. 4, 8), hervorgeht. Solche Liebe hat wohl ihren natürlichen Untergrund in der Liebe zu den Kindern und zu unserm Berufe, durch welche wir zuerst in unser hohes Amt uns locken ließen, aber solche ungefärbte Liebe kann nur bewahren, wer beständig in der Liebe Gottes ruhet mit kindlichem Vertrauen.

3) Die rechte Liebe ist nicht wankelmütig, sondern hat festen Willen, der beständig dasselbe will. Dieser feste Wille, welcher immer das Ziel der Erziehung im Auge behält, ist eine Grundsäule aller Erziehungsthätigkeit. Ein schwankender Wille, bei dem es nicht unwiderruflich ausgemacht ist, was gethan werden soll, wirkt wenig oder gar nicht auf den Willen andrer. Die Kinder haben ein feines Gefühl dafür, ob der Lehrer festen Willen habe oder nicht. Sobald sie merken, daß der Lehrer nicht unbedingt auf die Erfüllung des Befehles hält, daß er mit Strafen droht, die er nicht vollziehen will und kann, daß er Fehler übersieht, so gelten ihnen des Lehrers Befehle nichts, und der Ungehorsam nimmt überhand. Der Lehrer überzeuge sich daher, ob das, was er befehlen will, recht und gut ist, halte dann ohne Wanken auf dessen Erfüllung, erfülle es aber auch selbst. Dadurch wächst die eigene Festigkeit. Was man nicht halten, und worauf man nicht bestehen kann, das befehle man nicht. Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde. Die Festigkeit zeigt sich vor allem in der unparteiischen Gerechtigkeit, die jedem giebt, was er verdient, nicht nach Ungunst oder Gunst richtet, sondern aller Schüler Bestes sucht, sich gleich bleibt in Gebot und Verbot und nicht heute verbietet, was gestern erlaubt oder geboten war. Diese Konsequenz, welche mit Mut durchsetzt, was sie sich vorgenommen hat, zeigt sich am schönsten in der Treue, welche das Kleinste gewissenhaft erfüllt und dadurch auch die Kinder gewöhnt, Treue zu beweisen.

4) Während die Festigkeit des Willens das Ziel der Erziehung unverrückt im Auge behält, überschaut die Weisheit das Ganze, sowohl das Ziel, als auch die Mittel und Wege, welche zum Ziele führen, lehrt das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen und in jedem Falle zur Erreichung des Zieles die besten Mittel anwenden. Hieher gehört die Geisterprüfung und die Gabe, jedes Kind nach seiner Individualität zu behandeln. Nicht jeder Schüler darf auf dieselbe Weise behandelt werden; bei dem einen ist Strenge nötig, bei dem andern würde sie schaden; das Gemüt des einen bestimmt der Ernst; das des andern Freundlichkeit und Geduld. Daher wendet der weise

Erzieher die verschiedenen Erziehungsmittel, Aufsicht und Bewahrung, Gewöhnung und Beschäftigung, Aufmunterung und Belohnung, Lehre und Ermahnung, Abschreckung und Strafe den Umständen gemäß an, keins betrachtet er als Universalmittel. Er gebraucht bei dem trägen Geiste den Sporn, bei dem flüchtigen den Zügel. Der Kräftige und Talentvolle ist vor Übermut, der Schwache vor Verzagtheit zu schützen. Freilich kann diese Weisheit, welche zum Teil eine Gabe des natürlichen Taktes ist, nicht in gleichem Maße von jedem Erzieher gefordert werden, aber sie kann geweckt und gemehrt werden durch Studium der pädagogischen Theorie, der eigenen und der Kinder Natur, durch die Beachtung eigener und fremder Erfahrung, durch die Furcht Gottes, welche, indem sie die Selbsterkenntnis befördert, der Anfang der Weisheit ist.

Grube, Blicke in das Triebleben der Seele (Leipzig, Brandstetter), sagt: „Der pädagogische Takt ist da vorhanden, wo der Erzieher schnell und sicher den vorliegenden Fall überschaut und ein erziehliches Verfahren den individuellen Verhältnissen seines Zöglings gemäß gestaltet. Er kann dies, wie manche ungelehrte Mütter beweisen, ohne jemals ein Lehrbuch der Pädagogik oder Psychologie studiert zu haben; er kann dies aber nicht — denn das Erziehen ist eine Kunst — ohne Talent für den pädagogischen Beruf und nicht ohne praktische Ausbildung desselben, so daß er schon in und mit seiner Praxis auf psychologische Beobachtung, auf pädagogische Grundsätze und Regeln, kurz auf ein Allgemeines hingewiesen und im besondern Falle sich dessen bewußt werde. Der Takt schließt die Theorie keineswegs aus, sondern ein, nur hat er es nicht mit der Theorie als solcher zu thun. Der taktvolle Erzieher hat seine Erziehungskunde in ein feines reizbares Gefühl übergeleitet, das warnend, abweisend oder zustimmend das pädagogische Handeln leitet und Regelwidrigkeiten vorbeugt. Um dieses Gefühl frisch und reizbar zu erhalten, wird er wohlthun, so viel als möglich auch die Theorie seiner Kunst zu studieren und über sein Verfahren nachzudenken. Tüchtige theoretische Studien werden stets seinem Takt von größtem Nutzen sein, indem er um vieles heller und klarer sieht, manches beachtet und schärfer beobachtet, was ihm früher entgangen war. Aber die Theorie kann auch hier keineswegs den praktischen Takt ersetzen. Im Moment des Handelns, wo es gilt, schnell in das Individuelle einzugreifen und es regelrecht zu gestalten, oder zwischen dem Für und Wider schnell zu entscheiden, kann der Lehrer und Erzieher nicht den betreffenden Paragraphen des Lehrbuches oder die psychologische Theorie ins Gedächtnis zurückrufen wollen; er muß, wie es eine taktvolle Mutter thut, aus seinem pädagogischen Gewissen heraus handeln. Wenn dieses unsicher und schwankend ist, wenn das Talent fehlt, das Allgemeine mit dem Besondern unmittelbar zu verschmelzen, wird auch seine pädagogische Praxis bei aller Fülle pädagogischer und psychologischer Theorie eine halbe und verfehlte sein. Kenntnisse lassen sich bald erwerben und Lehrbücher durchstudieren, aber der pädagogische Takt muß (wie jeder andre Takt) durch ausdauernde Übung und eigene Beobachtung erworben werden und setzt dabei natürliche Anlage voraus. Vergl. Dr. Lazarus, Leben der Seele 2c. II. „Der Takt."

5) Auch die äußere Haltung des Lehrers in Kleidung, Körperhaltung, Sprechen und Gebaren ist nicht gleichgültig, denn sie ist der Ausdruck des innern Menschen. Sein Auftreten sei anständig, seine

Haltung zwanglos, sein Gang ruhig und mannhaft, seine Kleidung reinlich und passend, sein Wort wahr und verständig, sein Benehmen ohne auffällige Eigenheiten, welche leicht lächerlich werden. Aber immer bleibt das beste die Reinheit der Seele, die treue Liebe zum Beruf und die Weisheit voll milden Ernstes und ernster Milde.

## § 51.

## B. Der Zögling.

1) Wir haben S. 66 einen Überblick über die Entwickelung des Kindes nach Leib und Seele gegeben, haben in den ethischen Grundlagen S. 77 die Entwickelungsstufen kennen gelernt, haben S. 68 und S. 79 auf die Verschiedenheit der Geschlechter und S. 98 auf die der Anlagen hingewiesen, müssen aber hier auf den Unterschied von Knaben und Mädchen, auf die verschiedenen Individualitäten und auf die mangelhaft Organisierten noch besonders eingehen.

2) Der durchgreifendste Unterschied unter den Kindern, welchen die Erziehung zu beachten hat, ist der Geschlechtsunterschied, der sich aber erst nach und nach mehr geltend macht. Auf der ersten Stufe der Kindheit tritt derselbe zwar schon in der Wahl der Spiele hervor, doch ist in ihr eine gemeinsame Erziehung beider Geschlechter recht gut möglich, wie überhaupt die Familie Knaben und Mädchen zusammen erzieht und nur jedes Kind seiner Individualität gemäß behandelt, so daß bei der häuslichen Erziehung der Geschlechtsunterschied leicht berücksichtigt werden kann. Anders ist es bei der Schulerziehung, in der auf den späteren Stufen, da sie nicht so weit in der individuellen Behandlung der Kinder gehen kann als das Haus, die gemeinsame Erziehung von Kindern verschiedenen Geschlechts schwieriger wird. Der Lehrer muß daher einmal die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Geschlechter kennen und danach individualisieren, und dann auch die Aufgabe, welche auf Grund der Geschlechtseigentümlichkeit jedem Geschlechte im Leben zufällt, sich klar vergegenwärtigen, um jedes Geschlecht zur Lösung der ihm gestellten Lebensaufgabe durch Erziehung und Unterricht vorzubereiten. Dabei hat man sich aber vor einer Übertreibung des Unterschiedes zu hüten, welcher, da beide Geschlechter zu derselben Gattung gehören, nicht in der Verschiedenheit der geistigen Anlagen und Kräfte an sich, sondern nur darin besteht, daß dieselben, dem verschiedenen körperlichen Organismus entsprechend, verschieden gemischt und entwickelt sind.

„So finden wir“, sagt Beneke, Lehrbuch der Psychologie, „beim männlichen Geschlechte überwiegend eine langsamere, aber tiefere Entwickelung; ein Vorherrschen des Vorstellens und innerhalb des Vorstellens der Verstandes- und Erkenntnisbildung, sowie des mehr inneren Vorstellens, der Selbstbeobachtung und der Reflexion über sich selbst; eben deshalb aber auch nicht selten überspannte Vertiefungen (Spekulationen, Schwärmereien, Pedanterieen); mehr Selbständigkeit und Selbstgleichheit, die freilich auch leichter in Selbstbeschränktheit, Starrheit und Schroffheit ausarten; stärkere Leidenschaften, anhaltendere und umfassendere Überlegungen, die für das Hinaustreten und Hinauswirken in die Welt befähigen; mehr gleichbleibenden Ernst, der aber auch wohl in Mißmut

übergeht; mehr Unerschrockenheit und ein kräftigeres Widerstreben: Fähigkeit zu zusammengesetzteren und schwierigeren Thätigkeiten aller Art. Dagegen sich beim weiblichen Geschlecht im allgemeinen schnellere, aber weniger tiefe Entwickelung zeigt; ein Überwiegen des Gefühls über das Vorstellen und innerhalb des Vorstellens der Erinnerung, der Einbildungskraft, des Witzes, sowie des mehr äußeren Vorstellens und des Lebens in andern; größere Feinheit der Auffassungen und Überlegungen sowohl im Vorstellen als im Empfinden, mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit; mehr Affekte und weniger Leidenschaft; weniger Selbstreflexion bei größerer Gewandtheit in der Auffassung andrer Menschen; mehr Bestimmbarkeit, aber auch Nachgiebigkeit, Hingebung, Aufopferung für andre; Vorherrschen der Heiterkeit, aber auch nicht selten Furchtsamkeit und Launen; stilles und sanftes Dulden; bei der Rückwirkung zuweilen List nnd verstecktes Spiel; größere Beweglichkeit und Anmut in den Äußerungen: endlich mehr Leichtigkeit und Geschicklichkeit bei weniger ausgedehnten, aber feineren Thätigkeitsäußerungen."

Freilich halten manche Beobachtungen, die in dieser Hinsicht gemacht sind, nicht Stich, so daß das Dichterwort gilt:

„Wer kann der Frauen Sinn ergründen?
Jetzt wie ein See in sanfter Ruh,
Doch bald, wie Wolken nah'n und schwinden,
Geh'n ihre Launen ab und zu."

Indessen auch die verschiedene Lebensstellung der Geschlechter weist auf eine natürliche Verschiedenheit der Geschlechter als ihre Grundlage hin. Dem Manne gehört die Welt, das Wirken nach außen, der Kampf mit dem Leben, die höhere Wissenschaft und Kunst; dem Weibe das Haus, das Wirken im Familienkreise, das stille Wohlthun und Helfen. Daher findet der Mann seine Bestimmung in der Selbständigkeit, das Weib in der Hingebung als Gattin, Mutter und Hausfrau, und ist ihm die Erreichung dieser natürlichen Bestimmung versagt, so kann es nur in einer ähnlichen Lebensstellung Ersatz gewinnen. Wenn daher auch beide Geschlechter gründlichen Unterricht bedürfen, damit sie an Ausdauer und Überlegung gewöhnt werden, so muß er bei den Mädchen sich mehr auf das Gemüt beziehen. Dabei darf allerdings der Unterricht der Mädchen nicht ungründlich und nur auf den Schein berechnet sein, wodurch Oberflächlichkeit, anspruchsvolles und selbstsüchtiges Wesen, Eitelkeit, praktische Untüchtigkeit und Arbeitsscheu erzeugt werden. Beide Geschlechter bedürfen auch der strengen Zucht, aber das Mädchen will weicher behandelt sein, da es tiefer empfindet als der Knabe, will mehr durch den Ehrtrieb geleitet werden, da jede äußere Demütigung ihm das Selbstgefühl und den inneren Halt nimmt. Dagegen hüte man sich, dem Mädchen den Zügel schießen zu lassen, immer weichherzig nachzugeben und der weiblichen Eitelkeit zu dienen, denn dadurch werden die Grundtugenden des weiblichen Wesens, die Gefühlsinnigkeit und der gottergebene Sinn, die hingebende Liebe, die Treue im kleinen, der Sinn für Sitte, Ordnung und Schönheit ertötet.

„Ein Knabe ist der Erzieher selbst gewesen; was im Geiste eines Knaben ungefähr vorgehen kann, das hat er an sich selbst erfahren, und männlichen

Zöglingen gegenüber mag er deshalb mit Sicherheit auftreten. Aber das Mädchen ist ihm gewissermaßen immer ein Geheimnis; er hüte sich also wohl, es auf voreilige und plumpe Weise nach dem zu behandeln, was er selber war und ist, und merke vielmehr mit zarter Gewissenhaftigkeit auf die Eigentümlichkeit der weiblichen Natur, um nach den auf diese Weise gemachten Erfahrungen sein Betragen einzurichten." (G. Baur.)|

Für die Volksschule, in welcher die Geschlechter meist bis zum vierzehnten Jahre vereinigt sind, beachte der Lehrer:

a. Die Mädchen entwickeln sich, entsprechend dem früheren Eintreten ihrer körperlichen Reife, auch geistig schneller als die Knaben, welche sich langsamer, aber intensiver und stetiger entfalten. Dann zeigen die Mädchen mehr Sinn für das Kleine, Unscheinbare, Naheliegende und Äußerliche, so daß sie leichter und fließender zu reden wissen, äußere Arbeiten sauberer anfertigen, während die Knaben mehr Neigung haben, in die Ferne zu schweifen, aber auch mehr in das Wesen der Dinge einzudringen. Das zeigt sich auch in der Sprache, in der sie plumper und unbeholfener, aber origineller sind.

b. Das Mädchen ist nach Seite des Gefühls und der Einbildungskraft leichter anzuregen als der Knabe, welchen mehr Verstandessachen anziehen. Darum geben sich die Mädchen leichter der Denk- und Empfindungsweise des Erziehers hin, gehorchen leichter, aber meist aus Liebe für den Erzieher, so daß eine andre Persönlichkeit auch wieder leichter ihr Wesen umstimmt, und Äußerlichkeit, Gefallsucht, Eitelkeit und List sich einschleicht. Dagegen verbirgt der Knabe gern das Gefühl, ist verschlossener gegen den Erzieher, darum nicht so hingebend für den Augenblick und nicht so dankbar, gefühlloser scheinbar und ungeschlachter als das Mädchen, aber wer und was seine Hochachtung gewinnt, dem bewahrt er auch treuere Liebe.

Palmer: „Wesentlich ist ferner die Unfähigkeit der weiblichen Natur, irgend etwas in abstracto, d. h. speciell: ganz abgesehen von Personen zu behandeln. Es liegt das in der Bestimmung des Weibes, den Schwerpunkt ihres Lebens im Manne zu finden, daher es gar nicht darauf angelegt ist, irgend etwas rein an und für sich objektiv aufzufassen. Das hat zunächst der Erzieher zu genießen; das Mädchen thut etwas Gutes weit eher ihm zu lieb, als weil es gut ist; es wird dadurch ebenso lenksam, wie es unter gewissenlosen Händen auch der Verführung ausgesetzt ist. Der Knabe dagegen lebt nicht so a priori seinem Erzieher oder irgend jemand zu Gefallen, er kann ihm gegenüber sogar unter Umständen zur Opposition geneigt sein, behält aber den Erzieher, woferne dieser ein Ehrenmann ist, in ehrendem Andenken, wogegen das Mädchen etwa einen Informator, der einmal nicht das Glück oder Geschick hatte, ihr Wohlgefallen zu gewinnen (was aber für einen rechtschaffenen Mann nie schwer ist), auch nachher noch als Frau in ihrer Erinnerung nicht besser respektieren wird."

c. Körperliche Züchtigungen sollten bei Mädchen nie vorgenommen werden, da sie zu sehr in den leiblichen Organismus eingreifen, auch das Gefühl der Mädchen von der Unverletzlichkeit ihres Leibes vernichten.

d. In betreff der Frage nach der Trennung der Geschlechter in der Schule merke man, daß allerdings ungefähr vom zehnten Jahre an

das Mädchen in Rücksicht auf seine Individualität und Bestimmung eine etwas andre Bildung und eine etwas andre Zucht bedarf als der Knabe, doch ist noch nicht eine völlige Trennung der Geschlechter notwendig, so daß sie auf der Unter- und Mittelstufe unbedenklich zusammen unterrichtet und erzogen werden können. Außerdem beachte man, daß nicht in allen Ständen die Differenz der Geschlechter so früh hervortritt und gefühlt wird. In den höheren Ständen und in den Städten weicht die Lebensweise und die Beschäftigung der Geschlechter mehr von einander ab als auf dem Lande, weshalb auch dort früher das Bewußtsein von der Verschiedenheit eintritt. Darum gestatten die schlichteren Verhältnisse auf dem Lande, wo außerdem auch die Nötigung dazu vorhanden ist, das Beieinanderlassen der Geschlechter. Darum trenne man nicht gleich, wo zwei Lehrer vorhanden sind, weil dadurch die Ziele des Unterrichts heruntergedrückt werden, sondern bilde zwei Stufen; denn auch die Mädchen bedürfen einer gesteigerten Schulbildung. Auch bei drei Lehrern mache man lieber drei Klassen; doch kann man, wo vier Lehrer vorhanden sind, eine Trennung der Geschlechter in der Oberklasse eintreten lassen, um jedes Geschlecht individuell im Unterricht und in der Zucht behandeln zu können. Man unterschätze nicht, daß auch die Vereinigung beider Geschlechter ihre Vorzüge hat. Das Zarte, Sanfte, Gemütliche und Schüchterne der Mädchen wirkt auf das Rauhe, Rasche und Herausfordernde der Knaben besänftigend; Fleiß, Strebsamkeit und Wetteifer werden durch einander erzeugt; Anstand, Ordnung und Reinlichkeit werden durch das natürliche, zwischen Knaben und Mädchen waltende Scham- und Ehrgefühl unterhalten; Milde, Anmut und Sittigkeit gehen von den Mädchen auf die Knaben, Festigkeit und Freimütigkeit von diesen auf die Mädchen über. Man trenne daher die Geschlechter nicht zu früh in der Volksschule; Gefahr für die Keuschheit ist, wie die Erfahrung lehrt, bei gehöriger Schulaufsicht weniger vorhanden als da, wo beide Geschlechter, die in der Schule getrennt erzogen wurden, in dem Konfirmationsunterrichte wieder vereinigt werden.

e. In der Mädchenschule muß der Unterricht, das fordert die Not der Zeit und die Aufgabe der Frauen überhaupt, durchaus praktisch sein, nicht an allen Blumen nippen und nur äußerlich und oberflächlich über die Sachen hinfahren, sondern das Können besonders betonen. Dem Religionsunterrichte gebührt eine besonders hervorragende Stellung.

Körner, Unterrichts- und Erziehungskunst, S. 457: „Aus naheliegenden Gründen erhält der Religionsunterricht für die Mädchenschulen eine ganz besondere Wichtigkeit und kann, ohne auf konfessionelle Streitfragen und Bekenntnisse einzugehen, dennoch so wohlthätig wirken, daß er eine Mitgift, ein Schutz und Trost für das ganze Leben wird, deren dereinst die Witwe, die verwaiste Tochter recht sehr bedarf, um sich im Drange des Lebens aufrecht zu erhalten.“ — Marie Stöphasius, Ziele und Wege der weiblichen Erziehung: „Die Frauen verdanken dem Christentum die Anerkennung ihrer Menschenrechte; sie sind ohne dasselbe nichts und können allein durch dasselbe alles erreichen, was die verschiedenen Zwecke und Ziele ihrer Bestrebungen umfaßt: die Befriedigung und die Befreiung, nach der ihre Seele verlangt. Nur die

Wahrheit kann uns frei machen, und nur dem sind alle Dinge möglich, der die Wahrheit glaubt, und dem sie das Licht seiner Seele und seines Lebens geworden ist."

In den übrigen Lehrfächern ist die spätere pädagogische und häusliche Aufgabe der Mädchen zu berücksichtigen. Man beachte dabei, um das Seichte und Eitle zu verbannen, daß nicht das für die Bildung entscheidend ist, was man thut, sondern daß alles, was man leistet, gut und brauchbar sei. Die Gegenwart fordert die verschiedenartigsten Leistungen von dem praktischen Geschick der Frauen und von ihrer sittlichen und geistigen Kraft; es muß dieselbe also so viel wie möglich gemehrt und ausgebildet werden. Auch die gebildete Frau muß Interesse und Geschick für wirtschaftliche und rein praktische Arbeiten besitzen, es muß darum vom frühesten Alter beides in gleicher Weise gefördert werden. Namentlich bieten die Handarbeitsstunden Gelegenheit, den praktischen Sinn zu bilden, Hauptsache aber bleibt Charakter- und Willensbildung, in der die Liebe, welche der Frauen Stärke ist, die Freude und Freundlichkeit, welche sie zu verbreiten haben, der Friede, welchen die Frau als Seele des Hauses zu hegen hat, Geduld, Glaube, Sanftmut, Keuschheit und Treue auch im kleinen als die schönsten Tugenden strahlen. Aber noch einmal: Für das Haus soll das Mädchen erzogen werden; denn „die Welt ist das Haus des Mannes, das Haus die Welt der Frau."

„Ist aber die Welt eigentlich nichts als das ins Unendliche erweiterte und specialisierte Haus, so kann sie das für die engen Grenzen der eigenen Häuslichkeit Erlernte und Gewonnene draußen sofort, auf eigenen Füßen stehend, zu ihrem persönlichen Nutzen und zu selbständigem Erwerb verwerten." (Weiß, Wie sorgen wir für die Zukunft unserer erwachsenden Töchter?)

3) Je nach der Individualität der Zöglinge, d. h. ihrer natürlichen, in dem körperlichen Organismus begründeten und durch die Verhältnisse, in welchen die Kinder heranwachsen, bedingten Anlage wirkt einerlei Erziehung verschieden auf verschiedene Zöglinge. Darum hat der Erzieher die Aufgabe, sich nicht nur mit den allgemeinen Gesetzen der seelischen Vorgänge bekannt zu machen und sich danach zu richten, sondern auch jedes einzelne Kind zu studieren. Nur dadurch wird er imstande sein, sowohl die Schranken seiner Wirksamkeit kennen zu lernen, als auch innerhalb dieser Schranken die Mittel zu wählen, welche die Erreichung des Erziehungszweckes möglich machen. Wie er daher im Unterrichte zu untersuchen hat, an welchen Gedankenkreis er anzuknüpfen hat, so muß er auch die Gemütsbeschaffenheit der einzelnen Kinder für die Maßnahmen der Zucht sorgfältig erforschen. Er muß überlegen, welches Berechtigte in der Eigenart des Kindes er sorgsam zu erhalten, welches Unberechtigte er zu unterdrücken hat. Das Haus ist bei dieser sorgsamen Beobachtung und Beachtung der Individualitäten im Vorteil vor der Schule, welche eine große Masse von Kindern vereinigt, aber fehlen darf die Individualisierung auch in der Schulerziehung nicht. Die Freistunden, wo die Kinder im Spiel sich unbefangener geben, wie sie sind, der Verkehr mit dem Elternhause und

Beobachtungen außer der Schulzeit bieten dem Lehrer Gelegenheit, die Individualität seiner Schüler kennen zu lernen, und er darf diese Gelegenheit nicht versäumen, denn der Gewinn, welchen er hier macht, ist auch eine Vorbereitung für die Schularbeit.

„Die individuelle Verschiedenheit," sagt Palmer, „ist eben so mannigfaltig, als es die Menschengesichter sind, von denen ja auch keins dem andern völlig gleicht. Hier muß der Erzieher bei jedem Kinde wieder von vorn anfangen zu lernen; und es ist eben darum niemals möglich, daß ein Buch dem praktischen Erzieher alles das sagt, was jedem einzelnen Falle angemessen ist; sogar in der Medicin könnte dies am Ende noch eher geschehen als in der Pädagogik. — Die pädagogische Weisheit muß sich dadurch bewähren, daß der Erzieher erstlich genau wahrnimmt, wo das individuelle Leben des Zöglings pulsiert; zweitens, daß er genau prüft, bis zu welchem Punkte ein Nachgeben von seiner Seite mit der allgemeinen christlichen Lebensbestimmung noch verträglich sei, und von welchem Punkte dagegen jener Individualismus zu sündigem Eigenwillen würde; und daß er drittens, je mehr er das falsche Erstarken nach dieser sündigen Richtung hin unterdrückt durch die Zucht, die das allgemeine, auch dem Talentvollsten gegebene Sittengesetz repräsentiert, desto mehr mit Liebe darauf hinwirkt, daß jenes Individuelle, indem es eine specielle Seite des Guten in sich darstellt, zugleich mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit in lebendiger Beziehung bleibe."

Jedes Kind hat ein besonderes Maß von Gaben und Kräften, welche der Erzieher in Anschlag bringen muß. Der Lehrer sei nicht zu rasch im Urteile über befähigte Schüler und verzage nicht leicht an einem schwachen Schüler; der Treue und Liebe, die allen alles wird, gelingt viel, und auch die Zeit gleicht manches aus. Gerade in dieser Verschiedenheit liegt die Schwierigkeit des Lehrerberufs, aber auch das Interessante desselben, da sie dem Lehrer täglich Gelegenheit bietet, die verschiedenartige Gestaltung der Menschennatur zu erforschen. Es ist dies Gebiet ein fruchtbares Feld zur Gewinnung psychologischer und pädagogischer Weisheit (S. 6).

„Stets wird Natur, wenn sie das Schicksal feindlich
Sich findet, gleichwie jeder andre Samen,
Der fern von seinem Boden, schlecht geraten.
Und wenn die Welt dort unten achten wollte
Auf jenen Grund, den die Natur gelegt hat,
Würd' ihm sie folgend bessere Menschen haben.
Ihr aber schleppet zu dem Klosterleben,
Der da geboren war, das Schwert zu gürten,
Und macht zum König, dem die Predigt ziemte;
Darum entfernt sich eure Spur vom Wege."

Dante, Paradies 8, 100 ff.

J. F. C. Meyer, Der Lebensberuf. Eine Mosaikarbeit. Eutin, 1851. — P. Möbius, Einige Bemerkungen über die pädagogische Aufgabe der Individualisierung. Fünfter Jahresbericht des Seminars. Gotha 1870.

4) Es ist ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit, daß die wahrhaft christliche Idee, die Barmherzigkeit gegen die Schwachen, sich immer mehr Bahn bricht. Palmer hat die Arbeiten der christlichen Liebe, so weit sie in das Gebiet der Pädagogik fallen, „das evangelische Rettungswerk“ genannt und befaßt darunter die Kleinkinderanstalten, Rettungsanstalten und Waisenhäuser, Wehrli-Anstalten, die Erziehung der Kretinen, Taubstummen und Blinden. Es bedarf keiner Frage, daß der Lehrer auch an solchem Rettungswerk sich zu beteiligen hat, doch wird namentlich da, wo es um die Bildung der mangelhaft Organisierten sich handelt, seine Arbeit nur eine vorbereitende sein können, bis solche Kinder in die für ihre Erziehung gegründeten Anstalten aufgenommen werden können. In der Waisenerziehung und der Erziehung der Verwahrlosten unterscheidet man in jetziger Zeit drei Formen: 1) Waisenhäuser, Rettungshäuser; 2) die Kosterziehung (Unterbringung in einzelnen Familien); 3) die Waisenkolonie, in der mehrere Familien auf einem gemeinsamen Areal mit solchen Kindern zusammenwohnen (Rauhes Haus in Horn).

Wir weisen hier nur (außer dem, was Teil I, S. 376 m—o und Teil II, S. 197 gesagt ist) auf folgende Litteratur hin:

a. Kretins. Stötzner, in Diesterwegs Wegweiser. Disselhoff, Die gegenwärtige Lage der Kretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Kaiserswerth 1857. Dr. Brandes, der Idiotismus ꝛc. Hannover.

b. Taubstumme. Hill, Der Geistliche und Lehrer im Dienste der Taubstummen. Weimar, Böhlau. Rößler, Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in die Taubstummenanstalt. Osnabrück.

c. Blinde. Knie, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. Berlin. Werner, Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. 2. Band. Leipzig 1869. G. Riemann, Wegweiser für Volksschullehrer bei Behandlung taubstummer, blinder und schwachsinniger Kinder. Berlin, Springer. 1879.

Im Seminarunterricht sind die Blödsinnigen-, Taubstummen-, Blindenanstalten, die Rettungshäuser ꝛc. der Provinz wenigstens zu nennen, daß der Lehrer imstande sei, Rat zu erteilen und zu helfen, damit er auch den Segen des Wortes erfahre: „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf.“ Das preußische Gesetz betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder vom 13. März 1878 schreibt vor: „Wer nach Vollendung des sechsten und vor Vollendung des zwölften Lebensjahres eine strafbare Handlung begeht, kann von obrigkeitswegen in eine geeignete Familie oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden, wenn die Unterbringung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der strafbaren Handlung, auf die Persönlichkeit der Eltern oder sonstiger Erzieher des Kindes und auf dessen übrige Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich ist.“

## § 52.

## C. Die Erziehung und Schulzucht.

Siehe A. Commenius, Didactica magna, K. 26. Teil I, S. 218 ff.

1) Die Erziehung im engsten Sinne, von der wir hier reden, hat (Teil I, S. 10; Teil II, S. 102) die Aufgabe, den Zögling an das rechte Leben zu gewöhnen, bevor er selbst sich dafür bestimmen kann. Sie hat darum den Unterricht, welcher durch die Bildung der Erkenntnis auf den Willen erziehend einwirkt, immer zu begleiten; denn der Wille wird nicht nur von der Erkenntnis geleitet, sondern auch von Gefühlen und Trieben bestimmt. Sie befaßt sich mit der leiblichen (Teil II, S. 3 ff.) wie geistigen Pflege und Übung des Kindes und berücksichtigt auch das Zwischengebiet der Spiele, welches wir, weil es sonst keinen geeigneten Platz findet, gleich hier betrachten. Als Ziel, welches die Zucht in Gemeinschaft mit dem Unterrichte zu erreichen sucht, ist die feste Ausprägung des Innern nach Denken, Fühlen und Wollen, der christliche Charakter (Teil II, S. 63, S. 80), den der vollkommene Mensch haben soll, anzusehen. Die Erziehung kann denselben natürlich nur so weit begründen, daß er im Leben unter der eigenen Zucht der Heiligung sich mehr und mehr auspräge.

2) Das Zwischengebiet der Spiele ist für die Erziehung nicht gleichgültig. Der Erzieher hat darauf zu achten, ob das Kind spielt, womit es spielt, und wie es spielt, und hat danach seine Einwirkung auf das Kind einzurichten.

a. Die Neigung zum Spielen scheint den Kindern angeboren, daher ist ein Kind, das nicht spielt, eine bedenkliche Erscheinung; denn im Spiele äußert sich zuerst des Kindes inneres Leben. Spielt daher ein Kind nicht, so ist zu vermuten, daß es krank sei, körperlich oder geistig. Für beiderlei Krankheiten muß Hülfe gesucht werden. Ist das Übel leiblicher Natur, so muß sorgfältigere Pflege oder ärztliche Behandlung eintreten; ist es geistiger Art, geistige Trägheit, Unkindlichkeit u. s. w., so ist doppelte Sorgfalt geboten. In solchem Falle ist spielen zu lehren eine ernste Aufgabe. Auch in späterer Zeit, wenn die ernste Arbeit des Lernens begonnen hat, und die Zeit des Spiels mehr beschränkt wird, ist das Spiel nicht zu verhindern, denn es ist ein Bedürfnis des jugendlichen Alters zur Erholung und Erfrischung für Leib und Seele, sondern es ist nur darauf zu halten, daß in der dafür gelassenen Zeit das Spiel an belebender Kraft für Leib und Seele zunehme.

b. Die meisten Kinderspiele sind altes Muttererbe unseres Geschlechts. Je weniger Künstelei, je weniger Luxus ein Spiel erfordert, je mehr es zur Selbstthätigkeit anregt, desto besser ist es. Spiele, welche die Leidenschaften wachrufen, Hazardspiele ꝛc., sind zu verwerfen. Man gebe, um sie zu verbannen, Gelegenheit und Anleitung zu andern Spielen, welche entweder die körperliche Gewandtheit fördern oder die geistigen Kräfte anspannen. Unter dem Spielzeug verdient das den

Vorzug, welches die meisten Veränderungen (Kombinationen) mit sich vornehmen läßt, das also das Kind weniger auf dem Wege bloßer Beschaulichkeit unterhält, sondern ihm eine schaffende Thätigkeit abnötigt. Dadurch ist auch geboten, daß dem Kinde nicht zu verschiedenartiges und vieles Spielzeug, welches nur zerstreut, begehrlich und verschwenderisch macht, gegeben werde. Wenig Spielsachen machen die Kinder erfinderisch, genügsam und haushälterisch, und gerade die Armut des Stoffes wirkt herausfordernd auf des Kindes bildnerische Selbstthätigkeit, also echt disciplinarisch. Für Knaben ist die Schaukel, das Schaukel- und Steckenpferd, der Kreisel, der Baukasten, aus dessen Stücken aber verschiedene Häuser gebaut werden können, Handwerkszeug und der Farbekasten das beste Spielzeug, für Mädchen Puppenstube und Küche. Bewegungsspiele, z. B. Ball 2c., zieht das Turnen in seinen Bereich.

Jean Paul: „Umringt eure Kinder nicht wie Fürstenkinder mit einer Kleinwelt des Drechslers, reicht ihnen nicht die Eier bunt und mit Gestalten übermalt, sondern weiß; sie werden sich aus dem Innern das bunte Gefieder schon ausbrüten. — Kein Spielzeug komme schon durch Anschauen vollendet vor, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge.“ — „Die Phantasie verwelkt und verarmt an reicher Wirklichkeit. Hier liegt jener meist unbeachtete Anfang der in unserer Zeit so weit verbreiteten Blasiertheit der Jugend.“ (Lübker.) — Wiese, Über weibliche Bildung: „Die große Welt um uns her wird immer reicher und mannigfaltiger: die Welt der Jugend hat ihr Glück in der Einfachheit und Beschränkung. Wie sehr oft wird dies in den Vergnügungen und in der Fülle der Geschenke übersehen, womit man den Wünschen zuvorkommt; — ein Reichtum, an dem die Phantasie der Kinder verarmt.“ — Kellner: „Kinder wissen beim Spiele aus allem alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte.“ Als ich diese Worte Göthes las, fiel mir jener kleine Knabe ein, welcher kurz nach Weihnachten mitten zwischen einer großen Armee Bleisoldaten, einer Herde Tiere, Häusern, Bäumen, Kanonen und, der Himmel weiß, welchen andern Spielsachen saß und mit einem Seufzer zu mir sagte: Ach, ich wollte nur, ich hätte einen Cigarrenkasten! — Als auch dieser Wunsch befriedigt wurde, ließ der Kleine alles andre liegen und stehen, um sich aus den dünnen Bretterchen kleine Tische, einen Karren und andre Geräte selbst anzufertigen. Der Kasten beschäftigte ihn mehrere Tage. Unerschöpflich ist die Einbildungskraft der Kinder. Die Fülle des eigenen Lebens übertragen sie auf die Gegenstände der Natur; ihnen redet die Puppe, der Stein und die Blume, und was sie ergreifen, das möchten sie ändern und gestalten. Darum ist es eine Geldverschwendung, Kindern vieles Spielzeug zu kaufen, was als Fertiges weder ihrem Thätigkeitstriebe noch ihrer schöpferischen Einbildungskraft Nahrung giebt. Was heiter und selig macht und erhält, sagt J. Paul, ist bloß Thätigkeit, und das gilt besonders von den Kindern. Aber die Geldverschwendung möchte das wenigste sein. Bedeutsamer bleibt es, daß Eltern durch die Berge von Spielsachen, welche sie um ihr Kind mit unerschöpflicher Zärtlichkeit häufen, keineswegs den Strom der Kinderwünsche eindämmen, vielmehr der Begehrlichkeit, Genußsucht und Zerstreutheit mächtigen Vorschub leisten und das Kind eigentlich um den beglückenden Vorzug betrügen, auch über weniges Freude zu empfinden. Spiele der Kinder mit Kindern sind das Na-

türlichste und bilden die Tugenden der Geselligkeit und Friedliebe aus. Einzige Söhne und Töchter sind schon um deshalb zu beklagen, weil sie dieses Bildungsmittel seltener haben."

c. An der Art und Weise, wie das Kind spielt, erkennt man den Charakter desselben. Dem phlegmatischen Kinde gebe man belebende Spiele in die Hand, dem lebendigen und aufgeregten solche, welche es zum Stillsitzen, zu ruhiger Beschäftigung nötigen, dem lustigen ein ernstes, dem düstern Kinde ein belebendes, aufheiterndes. Man kann dadurch manche Unebenheit des Charakters ausgleichen. Man trage kein Bedenken, daß das Kind mit ganzer Seele bei dem Spiele ist. Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit oder Mangel an Beharrlichkeit und Ausdauer beim Spiel sind viel bedenklicher. Nur wenn der Eifer beim Spiel in Leidenschaftlichkeit ausartet, zu Pflichtverletzungen, Betrügereien, Gewaltthätigkeiten, Ungehorsam und Arbeitsscheu führt, greife der Erzieher mit Zuchtmitteln ein.

„In den geselligen Spielen," sagt Palmer, „geht das Element der Zucht sogar ins Spiel selbst über, und es ist nicht gering zu achten, daß die Gesetze des Spieles strenge Unterwerfung fordern; „das gilt nicht" ist ein Urteil, das jeder subjektiven Willkür entgegentritt und diese verhindert." Diese Zucht des Spieles unterstütze der Lehrer mit seiner Autorität. — Über weitere Spiele, Schauspiele vergl. Palmer, Ev. Päd. S. 194 ff. Waitz, Päd. S. 122 ff. Über Fr. Fröbel die Litteratur, welche Teil I, S. 377 gegeben ist. Siehe auch Teil II, S. 67.

3) Die eigentliche Erziehung sucht direkt den Willen zu gestalten (§ 8, S. 48 ff., bes. 58). Sie entwickelt sich der Entfaltung der Kindesnatur gemäß in drei Stufen in ähnlicher Weise wie der Unterricht, so daß auf jeder Stufe eine Form der Erziehung in den Vordergrund tritt, aber doch auch die nächsten Stufen vorbereitet werden und die folgenden Stufen in der Wahl der Mittel hie und da auf die früheren zurückgreifen. Man kann (im Anschluß an S. 77, 3. a.) diese Stufen als die des Müssens, des Sollens und des Wollens*) bezeichnen, so daß den Zögling Furcht, gesetzlicher Sinn, endlich Liebe und Ehrfurcht zum Gehorsam bestimmen.

a. Die Stufe des Müssens. Anfangs hat die Natur allein Macht über das Kind. Das geistige Leben fängt erst an, so daß auch der Wille der Natur gehorcht als Trieb, aus dem sich erst das Begehren und das Wollen entwickelt. Das Kind kann denselben nicht regeln, sondern die Regelung muß von außen kommen durch eine Autorität, welche ihre Forderungen dem natürlichen Müssen ebenfalls als ein Müssen gegenüberstellt und durch Nachdruck dessen Erfüllung durchsetzt. Beispiel, Bewahrung, Gewöhnung, Gebot und Verbot sind die

*) „Ich muß, das ist die Schrank', in welcher mich die Welt
Von einer, die Natur von and'rer Seite hält.
Ich soll, ist das Gesetz, von Gott ins Herz geschrieben,
Das Ziel, nach welchem ich bin von mir selbst getrieben.
Ich will, die höchste Kron' ist dieses, die mich schmückt,
Der Freiheit Siegel, das mein Geist sich aufgedrückt." Rückert.

Erziehungsmittel, durch welche das Kind aus der Gebundenheit des natürlichen Müssens herausgehoben wird. Das Beispiel ist das erste Mittel, sobald die Erziehung über die rein körperliche Pflege hinausgeht; denn Vorschriften und Strafen helfen wenig, wo Intelligenz und Wille auf der niedrigsten Stufe der Entwickelung stehen. Was der Erzieher verlangt, muß vom Zöglinge angeschaut werden. Vormachen und Nachmachen, unmittelbares Anhalten zu Ordnung, Reinlichkeit, Anstand ꝛc. ist die Hauptsache und muß lange, immer durch das Beispiel unterstützt, wiederholt werden, bis die entsprechenden Vorstellungen sich eingeprägt haben und den Willen bestimmen können. Das Beispiel muß auf allen Stufen bleiben, doch trete zu ihm gleich anfangs Gewöhnung und Bewahrung. Die Gewöhnung nötigt das Kind zur Einfachheit, Mäßigkeit, Anständigkeit und Enthaltsamkeit im Essen und Trinken, befördert die edleren Neigungen, indem sie das Kind an Thätigkeit, Stille, Aufmerksamkeit, Gleichmut, Heiterkeit, Gerechtigkeit, Geschwisterliebe, Wohlthätigkeit, Gebet (vergl. Palmer, S. 209) gewöhnt, und entfernt zugleich die Fehler, indem sie durch fortgesetzte Übung mit dem, was die Kinder sich angewöhnen sollen, es unmöglich macht, daß sie auf Unarten sinnen und mit ihnen sich beschäftigen. Aus der Gewöhnung entsteht die Neigung und aus dieser die Fertigkeit, so daß zur Arbeitsamkeit, Folgsamkeit, Schweigsamkeit, Wahrheitsliebe, Reinlichkeit, Offenheit, Dienstfertigkeit, Pünktlichkeit, Höflichkeit, Wohlanständigkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Verträglichkeit, selbst zum Vertrauen und Glauben der Grund durch die Gewöhnung gelegt werden kann. Den Wert der Gewöhnung, zu der Geduld und Treue im kleinen erforderlich ist, bezeichnet Salomo Sprüche 22, 6: „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt wird," und das Sprichwort: Jung gewohnt, alt gethan, oder: Gewohnheit ist die andere Natur. (Vergl. oben S. 53; Palmer, Ev. Pädagogik, S. 178 ff.)

Dr. P. Radestock, die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Berlin, Öhmigke. 1882. — Ob man, um das Kind an Sparsamkeit zu gewöhnen, Schulsparkassen anlegen soll, wird von manchen Seiten noch bestritten, indessen haben sich doch gewichtige Stimmen für die Schulsparkassen ausgesprochen. Vergl. Die Schulsparkassen. Nach einem Vortrage vom Professor Laurent in Gent, von Dr. John. Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gem. Kenntnisse in Prag. Nr. 22. Carina Schröter, die Schulsparkassen. Budapest, Franklin-Verein. 1877. E. Senckel, die Schulsparkassen. Berlin, Beck. 1878. Dr. L. Wilhelmi, die Schulsparkassen und ihre Verbreitung. Leipzig, Duncker und Humblot. 1877.

Mit der Gewöhnung verbindet sich die Bewahrung, deren Hauptzweck darin liegt, alles das von dem Kinde abzuhalten, was ihm äußerlich oder innerlich schaden kann. Darum überläßt der Erzieher das Kind nie schlechthin sich selbst, sondern zieht ihm eine Grenze, innerhalb welcher es einen großen Spielraum frei hat, aber nie seinem wachsamen Auge fern kommt. Er achtet auf das, was die Kinder thun und lassen, auf die Gefahren und Versuchungen, denen sie aus-

gesetzt sind, auf ihre Neigungen und auf die Gesellschaften, in denen sie sich befinden. Oft thut ein Blick schon viel, um die Kinder vor dem Bösen zu bewahren, und wo ein Blick hinreicht, spare der Erzieher das Wort, sonst wird es wohlfeil. (Ein Lot Vorbeugung ist besser als ein Pfund Heilung. Sprichwort.) Große Aufmerksamkeit erfordert das Geschlechtsleben; der Erzieher achte darauf, wo die Kinder die Hände haben, halte darauf, daß die Aborte für Knaben und Mädchen getrennt sind, daß die Kinder an diesen Orten nicht lange verweilen, daß sie dort anständig sind 2c. Auch Schaden und Unglück, in welche die Kinder aus Mangel an Erfahrung oder aus Unbesonnenheit geraten können, die gewöhnlichen Jugendsünden, Zank, Streit, Diebstahl, Mutwillen u. s. w, können durch ein wachsames Auge verhütet werden. In der Schule ist die Bewahrung noch wichtiger als in der Familie, weil durch das Zusammenleben vieler eine Versuchung zum Unrechten sich leichter wiederholt. Helfer thun gute Dienste.

Besondere Sorgfalt erfordert der Leichtsinn, durch den das Kind keinen Augenblick bei sich selber ist, sondern mit seinen Sinnen und Gedanken gänzlich im Genusse des Momentes aufgeht und darum alles übersieht und vergißt, was das klare, besonnene Bewußtsein noch neben dem augenblicklichen Reize beachtet (z. B. Auftrag, Schularbeit 2c.). „Der Leichtsinn," sagt Herbart, „ist ein Übel, das keine radikale Heilung zuläßt, wenn er gleich in späteren Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nötiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Übels vermieden werden. Denn fängt der Leichtsinn erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvorkommen; seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit leihen, die sie in ihm (innerlich) entweder gar nicht oder doch nicht gleich hervorbringen kann." Es muß also die Freiheit so weit beschränkt werden, daß das Kind genötigt wird, mit seinen Sinnen und Gedanken bei dem zu bleiben, was jetzt geschehen soll. Wachsamkeit muß es von Gelegenheiten, von Kameradschaften, die die Zerstreuung nähren, fern halten; aber der Erzieher muß auch weiter die Arbeit unnachsichtig fordern, die Ordnung nicht ändern lassen u. s. w.

Durch die Bewahrung kann auf dieser Stufe auch dem Eigenwillen vorgebeugt werden, der zum Eigensinn wird. Da nämlich das Kind seine Vorstellungen noch nicht beherrschen kann, so bietet sich als das nächste Mittel dar, die Aufmerksamkeit von der Vorstellung, welche das Begehren hervorgerufen hat, abzulenken, indem wir dem Kinde einen andern Gegenstand zeigen, der sein Interesse erregt, und mit ihm darüber sprechen, so daß es so jene Vorstellung und die daraus entstandene Begierde vergißt.

Als Gebot und Verbot tritt der Wille des Erziehers für jeden einzelnen Fall bestimmt an das Kind heran. Es gelten dafür die Regeln:

α. Gebot und Verbot müssen vernünftig und unwiderruflich sein! Sie müssen nach Inhalt und Form an den Grad der geistigen Entwickelung des Kindes sich anschließen, dürfen nichts Un-

nützes, Übertriebenes, Unmögliches fordern und müssen mit dem obersten Zwecke der Zucht übereinstimmen. Darum darf nicht heute verboten werden, was gestern erlaubt war. Der Vater darf nicht aufheben, was die Mutter geboten hat. Jeder Zwiespalt hemmt den Erfolg und fördert den Eigenwillen des Kindes; denn hat dieses irgendwo eine Zuflucht, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben. Was einmal geboten ist, muß unbedingt vollzogen werden. In dieser bedingungslosen Unterordnung des Kindes liegt die bildende Macht für den Willen.

β. Gebote und Verbote dürfen nicht zu viel sein. Nur wo der Erziehungszweck es fordert, wird mit Gebot und Verbot eingeschritten. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel.“ (Locke.) Je mehr nämlich Befehle sind, desto weniger kann auf die Erfüllung jedes einzelnen gehalten werden. Ebenso meine man nicht, daß es die beste Übung im Gehorsam sei, nach Belieben recht viel zu verbieten.

γ. Die Gebote seien kurz und klar. Je kleiner das Kind, desto kürzer und bestimmter müssen die Befehle sein; auch lasse man sich nicht auf Gründe ein, durch welche das Kind doch nicht überzeugt wird.

Jean Paul, Levana I, § 64: „Das Kindesohr unterscheidet sehr den starken Ton von dem zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachzumachen denkt. Seine Verbote werden aus drei Gründen besser erfüllt als ihre: 1) seine stärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2) daß der Mann wie der Krieger immer nur ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indeß Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon und nötigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: laß! 3) daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt.“ — Matth. Claudius: „Ich habe auch einmal mit der neuen Art und Kunst, nach der alles mit Vernunftgründen getrieben und gezwungen werden soll, einen kleinen Versuch bei meinen Kindern gemacht. Aber das wäre mir fast übel bekommen, und die Jungen hätten mich bald zum Hause hinaus räsonniert. Flugs ergriff ich wieder die strikte Observanz und halte seitdem strenge auf Gehorsam. Auch ist, dünkt mich, Gehorsam an sich etwas Löbliches und Liebliches 2c.“ — Bormann, Schulkunde: „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden als die der Mutter, so liegt mindestens ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken könne, umzusehen; der kurze Befehl schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck.“ — Schleiermacher, Erziehungslehre: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen, dahin gehört das Überzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Überzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versucht nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll. — Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen

Gründe angeben müsse, ist nichtig, denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskiert überdies, ob man auch nur Überzeugung hervorbringt; Kinder sind noch nicht fähig, Gründe zu fassen." — Kellner, Aphorismen, S. 18: „Zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehört auch die Meinung, zur Freudigkeit des Gehorsams bedürfe es jedesmal der Einsicht in die Gründe des Befehls, und unbedingter Gehorsam widerstreite der Menschenwürde. — Werden Gründe mitgeteilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Überzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und damit wird das Verhältnis zum Zögling verschoben. Dieser betritt das Feld der Unterhandlungen und stellt sich dem Erzieher gleich; mit solcher Gleichheit verträgt sich aber keineswegs die Ehrfurcht, ohne welche keine Erziehung gedeihen kann. Wer übrigens glaubt, nur mit auf Gründe gestütztem Gehorsam Liebe und Vertrauen erwerben zu können, der lebt in arger Täuschung, denn er verkennt die Kindesnatur und das Bedürfnis derselben, sich dem Starken zu unterwerfen. Ist Gehorsam im Gemüte, sagt uns ein Dichter, so wird auch die Liebe nicht fern sein. Im Familienkreise vertreten schwache Mütter meistens das philanthropische Princip, während der Vater mit kurzem Wesen unbedingten Gehorsam fordert. Dafür wird die Mutter auch am meisten von ihren Kindern tyrannisiert, darum gilt dem Vater die meiste Ehrfurcht, und deshalb ist dieser das Haupt des Ganzen, dessen Geist von ihm seine Richtung erhält."

Die Strafe auf dieser Stufe ist auf den sinnlichen Antrieb berechnet, da das Kind für höhere Einflüsse noch nicht fähig ist. Darum wird sie ohne alle Betrachtungen und Strafreden vollzogen, aber ihr Eintreten muß dem Zöglinge als unvermeidliche Folge des Ungehorsams sicher sein, auch darf sie nicht verschoben werden. Daß sie nicht im Affekt und nicht zu streng vollzogen wird, gebietet die Rücksicht auf das jugendliche Alter des Zöglings und die Liebe des Erziehers, aber ihr Zweck ist, abzuschrecken und Furcht einzuflößen; darum steigert sie sich vom ernsten Blicke zum Verweis mit verschiedenen Graden bis zur körperlichen Züchtigung und zur Freiheitsstrafe.

b. Die Stufe des Sollens. Die Stufe des Müssens wird nach und nach überschritten, indem das Kind durch Erfahrung und Nachdenken frei wird von der Herrschaft der blinden Triebe, wählt und sich entschließt für das eine oder für das andre. Aus dem Müssen ist ein Können geworden, denn bei jedem einzelnen Entschluß kann das Kind sagen: Ich muß das nicht, ich kann auch etwas andres thun. Allein dieser Willkür fehlt noch viel zur vollkommenen Willensfreiheit. Es fehlt die Besonnenheit in der Überlegung, da das Kind Vorteil und Nachteil nicht gehörig beachtet; es fehlt die Festigkeit des Entschlusses, weil es die Überlegung nicht gründlich vollzogen hat und dadurch unentschlossen und schwankend wird; es fehlt die Selbständigkeit des Entschlusses, weil das Kind von äußeren Einflüssen und seinem inneren Begehren sich beeinflussen und nicht den Inhalt des Willens,

das Gute und Böse, entscheiden läßt. Auf dies alles hat der Erzieher einzuwirken. Das Mittel, durch welches dies geschieht, ist die allgemeine Vorschrift, welche nicht wie das Gebot und Verbot für einen einzelnen Fall, sondern für immer und für alle Fälle gegeben wird und dadurch dem Zöglinge mehr Spielraum läßt (vergl. S. 78 β. und S. 338 Schulgesetze). Er muß prüfen, ob ein bestimmter Fall unter die Vorschrift falle, muß überlegen und seinen Entschluß danach treffen, so daß er von der völligen Abhängigkeit zu größerer Selbständigkeit des Willens gelangt. Erinnerung, Ermahnung, Warnung und Drohung bringen die Vorschrift bald mild, bald ernst, aber immer lebendig vor die Seele, das Ehrgefühl wird angeregt, aber lange Predigten werden vermieden, denn im Unterrichte, besonders im Religionsunterrichte erwacht das Gewissen immer mehr, so daß der Gehorsam als religiöse Pflicht erkannt wird; auch tritt in dem Beispiele des Erziehers der Abscheu vor dem Bösen und die Liebe zum Guten anschaulich vor die Augen.

„Jerem. Gotthelf: „Es ist nichts thörichter, als wenn ein Lehrer allzuoft und allzulang ins Predigen fällt: er richtet nichts aus, als daß er sich selbst unglücklich und bitter, den Kindern Langeweile macht. — Ein Kommandowort, ein kurzer ernster Zuspruch dringen durch, während eine Predigt abläuft wie Regen vom Dach. Das Predigen bringt aber den Lehrer in ein ordentlich Elend hinein. Das Predigen bringt ihm ein Vergrößerungsglas vor die Augen; darin sieht er seine Treue, der Kinder Flüchtigkeit; seinen Willen, der Kinder Ungehorsam; seine Liebe, der Kinder Undank. Das alles kommt ihm, je länger er predigt, desto greller, furchtbarer vor, und je nach seiner Eigentümlichkeit wird er immer zorniger oder immer gerührter, auf alle Fälle immer elender und sagt den Kindern Dinge, vor denen er bei nüchternem Zustande erschrecken müßte."

c. Die Stufe des Wollens. Auch die gesetzliche Zucht, welche allerdings während der ganzen Schulzeit aufrecht erhalten werden muß, ist nur eine Durchgangsstufe, denn je mehr durch wiederholte Entschlüsse die Gewohnheit wächst, in einer bestimmten Weise zu wollen, und je vollkommener mit der steigenden intellektuellen Bildung die Wahrheit in das Bewußtsein tritt, um so entschiedener geht der Zögling über die Unabhängigkeit der Willkür hinaus zum freien Wollen, das nicht durch äußere Einflüsse, sondern durch die im Denken erworbene Wahrheit bleibend bestimmt wird, so daß der Zögling ein sittlicher Charakter wird, welcher nicht blind wie der Eigensinnige seinen Willen durchsetzt, ob er gleich verkehrt ist, auch nicht so handelt, wie ihm gerade zu Mute ist, sondern auf Grund früherer wiederholter Entschlüsse, die er unter Leitung des Erziehers für das Gute gefaßt hat, sich Maximen und Grundsätze für sein Handeln bildet, nach denen er sich richtet. Es ist daher Aufgabe des Erziehers, den Zögling dahin zu führen, daß er nur allein das Rechte wolle und zwar mit aller Energie. (S. 58.) Er muß darum den Eigensinn des Kindes brechen, welcher nur das durchsetzen will, was er selber will im Gegensatze gegen den vernünftigen Willen des Erziehers und zwar nur darum, weil er selber dies Bestimmte will, nicht weil dies Bestimmte etwa gut ist. Der Erzieher muß hier als unerschütterliche Macht erscheinen, gegen die der Eigenwille

machtlos ist (S. 57). Nachgiebigkeit erzeugt nur Starrköpfe und Tyrannei des Willens. Dagegen hat der Erzieher dafür zu sorgen, daß der Zögling das Sittengesetz für seinen Willen sich als Richtschnur nehme und in der Zucht der eigenen Heiligung immer mehr erstarke „in dem Strom der Welt". Die Schule kann besonders durch Geschichte und vor allem durch den Religionsunterricht den Grund dazu legen und als Erziehungsmittel auf den höheren Stufen, wie die Familie es mit den älteren Söhnen und Töchtern thut, den Rat in Form einer Bitte, eines Wunsches, einer Vorstellung eintreten lassen und denselben durch Gründe unterstützen, die den Willen des Zöglings bestimmen sollen. Der Erfolg desselben hängt meist von diesen Gründen ab, darum müssen diese dem Bildungsstande des Zöglings angemessen und nicht niedriger, sinnlicher Natur sein, damit das sittliche Handeln nicht aus unsittlichen Motiven hervorgehe.

4) In dem sittlichen Charakter, der auf diese Weise in dem Zöglinge gebildet werden soll, ragen besondere Tugenden gleichsam als Grund- und Eckpfeiler hervor. Darum sucht die Schule den Charakter durch Pflege dieser Tugenden, welche in keinem sittlichen Charakter fehlen dürfen, zu bilden. Wir nennen als solche Gottesfurcht, Gehorsam, Gewissenhaftigkeit, Liebe, Wahrhaftigkeit, Schamhaftigkeit, Wohlanständigkeit und Gemeinsinn.

a. Wie erzieht die Schule zur Gottesfurcht? Die Gottesfurcht, das lebhafte Gefühl von der Nähe des lebendigen Gottes, verbunden mit einer heiligen Scheu und Ehrfurcht vor ihm, hindert uns, wider seine Gebote zu thun, auch wenn kein Auge uns sieht, vertreibt böse Gedanken und tröstet in der Not, wo Menschenhülfe fehlt. Sie wird in der Kinder Herz gepflanzt:

α. durch Pflege der Liebe zu Gottes Wort, welches lehrt und zeuget von dem Segen der Gottesfurcht und von dem Elend der Gottlosen;

β. durch die Pflege des Gebets, welches Kraft und Mut zu allem Guten, Abscheu und Ekel vor allem Bösen erweckt;

γ. durch die Pflege des kirchlichen Sinnes, welcher sich freut mit der Gemeinde an Gesang und Predigt des Wortes Gottes, aus welchem Trost und Stärke in die Seele fließt; darum besuchen die älteren Kinder regelmäßig den Gottesdienst;

δ. durch die Achtsamkeit auf Gottes Werke und Gaben in Natur und Menschenwelt, in welcher alles (Sonnenschein und Sturm 2c.), Menschen- und Völkerschicksale die mächtige Hand Gottes verkündigt;

ε. durch eigenes Beispiel ohne süßliches Vorpredigen, denn der stille Wandel nach dem Worte Gottes predigt lauter als hohe Reden;

ζ. durch Hinweis auf der Kinder eigene Erfahrung, die sie in Krankheit, in Trübsal des Elternhauses, beim Rechtthun und beim Sündigen machen;

η. durch Ermahnung zur Treue in allen Dingen (Jak. 1, 27); denn gerade in dieser, bei den Kindern in der Treue gegen die Eltern, in allen Arbeiten, die ihnen aufgetragen werden, in der Sorgfalt, mit

der sie ihre Schularbeiten machen, zeigt sich, ob die Gottesfurcht rechter Art, nicht aber ein eitles frommes Reden ist.

b. Wie erziehet die Schule zum Gehorsam?

Gehorsam ist die Grundtugend der Kinder, aus der sich alle übrigen Tugenden entwickeln. Gehorsam wird geleistet

α. aus Furcht vor einem stärkeren Willen,
β. aus Liebe gegen einen geliebten Herrn,
γ. aus Ehrfurcht vor einem höheren Gesetz,
δ. aus Liebe zu Gott.

Darum ist nötig, daß

α. auf der ersten Stufe die ganze Autorität des Erziehers auftrete, daß,

β. um das Kind auf die zweite Stufe zu erheben, der Erzieher Freundlichkeit, Liebe, Geduld, Milde, Gerechtigkeit und Teilnahme dem Kinde beweise, daß,

γ. um das Kind zur Ehrfurcht vor dem höheren Gesetz zu erziehen, der Lehrer selbst in allen Dingen ein Vorbild ist, und daß endlich

δ. das Leben der Schule Gott als den Vollkommenen und Inbegriff alles Guten erfahren läßt. (Vergl. oben 3 a. über Gebot und Verbot.)

Für die Schule gilt vornehmlich, was Zeller über Gesetze und Gebote sagt:

„a. Man gebe so wenig als möglich Gesetze und Gebote; denn wo viel Gesetz ist, da ist viel Übertretung. b. Die wenigen Gesetze seien nicht willkürlich, sondern zum Besten der Kinder notwendig oder nützlich. c. Menschliche Gebote seien daher nie dem Willen Gottes entgegen, sondern übereinstimmend mit demselben; denn er will unser Bestes. d. Was geboten und verboten ist, darüber halte man fest. e. Je ungehorsamer die Kinder sind, desto fester halte man über dem Gesetze. f. Die väterliche Liebe schimmere auch durch die größte Strenge, damit die Kinder merken und fühlen können, daß man es bei aller Strenge des Gebots und der Züchtigung wohl mit ihnen meint. g. Wenn die Kinder im Gehorsam gegen ihre menschlichen Vorgesetzten zunehmen, so leite man sie mehr und mehr zum Gehorsam gegen den Herrn und seine Gebote. h. Man suche sie so klar als möglich zu überzeugen, daß die Gebote Gottes alle gut, alle recht und lauter Lebens- und Friedenswege sind. Man zeige, daß Christus Jesus alle Gebote Gottes in uns und durch uns erfüllen will und darf, wodurch jedes Gebot eine köstliche Verheißung wird. i. Man bete unaufhörlich für die Kinder, daß ihnen Gott fleischerne Herzen statt der steinernen gebe, ihre Herzen zu seinen Geboten neige und sie mit seiner Liebe erfüllen wolle, welche die Erfüllung des ganzen Gesetzes ist. k. Man erleichtere den Kindern den Gehorsam durch ein vorleuchtendes Beispiel des Gehorsams gegen Gott und Menschen."

Für alle Erziehung zum Gehorsam ist notwendig, daß der Erzieher höher stehe als sein Zögling, nicht bloß physisch und geistig, sondern auch moralisch. Das Kind muß die Überzeugung haben, daß der Wille und Befehl des Erziehers der beste und weiseste ist. Nur in diesem

Falle ist der Gehorsam des Kindes eine Schule, die es höher hebt aus der Unmündigkeit zur sittlichen Freiheit; während jedes willkürliche Pochen auf die Autorität äußerer Gewalt in Tyrannei ausartet, die den Untergebenen widerspenstig macht, verbittert und entsittlicht. Ist der Wille des Kindes gut oder doch unbedenklich, so lasse man ihm Freiheit, deren Maß mit der sittlichen Reife wächst; dagegen muß Trotz und Eigensinn unterdrückt werden.

c. Je mehr der Gehorsam entwickelt ist, desto mehr entfaltet sich die Gewissenhaftigkeit, da das Gewissen kräftiger, richtiger und reiner wird an Gottes Wort. Am Gebrauch desselben erstarkt das Streben, Gottes Gaben, Werke und Ordnungen nach Gottes Willen zu brauchen und alles Thun und Lassen an demselben zu prüfen. Es bildet sich dadurch die rechte Selbstliebe und das echte Ehrgefühl; denn nur der liebt sich in rechter Weise, der Gottes Absichten mit ihm zu erkennen und ihnen nachzugehen sucht, und nur der hat rechtes Gefühl für Ehre, der sie in der vollkommenen Sittlichkeit sucht. In solchem Ehrgefühl ist die Demut, die nicht Menschenknechtschaft ist und sich nicht wegwirft, und der Mut, der nicht zum Mutwillen überschlägt, noch zur Mutlosigkeit herabsinkt, in rechter Weise verbunden. Darum sieht die Pflege des Ehrgefühls nicht den Ehrgeiz als Stütze oder Ersatz der Gewissenhaftigkeit an; denn Ehrgeiz, welcher mit der Selbstsucht verbunden ist, nährt sich durch Verkleinerung und Mißachtung andrer und verhindert die Gewissenhaftigkeit (vergl. S. 42). Die Lokation, die Verteilung der Ehren- und Ordnungsämter (§ 47), die Censur (jährlich, halbjährlich) nimmt daher auf die ganze sittliche und intellektuelle Entwickelung des Kindes Rücksicht und rechnet den Ehrgeiz gerade zu den Fehlern, denen ein Ehrenplatz und ein Ehrenamt nicht gewährt werden darf, dagegen vermeidet sie in Worten (Schimpf- und Scheltreden) und Werken (Strafen) alles, was die Kinder gleichgültig gegen Ehre und Schande machen kann (was z. B. die Kinder zum Gegenstande der Verachtung, des Gelächters macht), aber sie duldet auch keine Empfindlichkeit, die durch alles sich beleidigt glaubt, auch keine Eitelkeit, die gefallen oder auf zufällige Vorzüge pochen will.

Palmer, Ev. Pädag., S. 288, dagegen die Ämulation der Jesuiten Teil I, S. 195. Ackermann, Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Eisenach, Bacmeister.

Die Pflege des Gehorsams erst gegen die menschlichen Autoritäten und dann gegen Gott ist die beste Schule der Gewissenhaftigkeit, weil sich da die meiste Gelegenheit bietet, mit der Kräftigung und Belebung des Ehrgefühls auch das Gewissen zu bilden und dem gewissenhaften Zöglinge die Liebe zu Gott, aus der Gewissenhaftigkeit und Gehorsam als der rechten Quelle fließen, einzuflößen.

d. Die Liebe zu Gott lernt der Zögling durch die Liebe zu den Menschen, welche die Vorschule und die Probe der Gottesliebe ist.

1. Joh. 4, 20. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (vergl. Teil I, S. 323): „Menschenliebe, Menschenvertrauen geht von dem Verhältnis aus, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat. Die

Mutterliebe entfaltet im Kinde den Keim der Liebe, so daß es die Mutter, dann Menschen lieben lernt, der Mutter gehorchen, den Menschen gehorchen lernt. — „Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens. — Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam. Mutter! Mutter! wenn ich Gottes vergesse, so vergesse ich deiner, und wenn ich Gott liebe, so bin ich deinen Unmündigen an deiner Statt; ich schließe mich zu deinen Elenden ein, und dein Weinendes ruht auf meinen Armen wie auf Mutterarmen. Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott, und meine Pflicht ist mein höchstes Gut. Mutter! wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gott, und der Elende ruht nicht mehr auf meinen Armen, und ich bin dem Leidenden nicht mehr an Gottes Statt; wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gottes, lebe dann wie der Löwe für mich und brauche im Vertrauen auf mich meine Kräfte für mich gegen mein eigen Geschlecht, dann ist kein Vatersinn mehr in meiner Seele, dann heiliget meinen Gehorsam kein göttlicher Sinn, und mein scheinender Pflichtsinn ist trügender Schein. Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott. Mutter und Gehorchen, Gott und Pflicht ist mir dann ein und dasselbe. — Gottes Wille und das Edelste, Beste, das ich zu erschaffen vermag, ist mir dann ein und eben dasselbe. Ich lebe dann nicht mehr mir selbst; ich verliere mich dann im Kreise meiner Brüder, der Kinder meines Gottes, — ich lebe nicht mehr mir selbst, ich lebe dem, der mich in Mutterarme genommen und mich mit Vaterhand über den Staub meiner irdischen Hülle zu seiner Liebe erhoben. Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, je mehr ich seine Gebote verehre, je mehr ich an ihm hange, je mehr ich mich selbst verliere und sein bin; je mehr wird auch meine Natur ein göttliches Wesen, je mehr fühle ich mich selbst übereinstimmend mit meinem Wesen und mit meinem ganzen Geschlechte."

Auch die Liebe zu den Menschen bis zu der Höhe, welche Matth. 22, 37—40 und Matth. 5, 43—46 fordert, lernt das Kind nur, daß es im Kreise seiner nächsten Umgebung lieben und dienen in Liebe, geben und vergeben lernt. Diese Liebe kann freilich nicht erzwungen werden, sie muß vorgelebt und auf diese Weise Gegenliebe erweckt werden. Das Kind lernt in derselben Weise Menschen lieben, wie wir Gott lieben lernen. Er hat uns zuerst geliebt, und diese Liebe hat uns überwunden. Dabei muß aber dem Kinde bei auffallenden Verletzungen der Liebe, bei Ungerechtigkeit, Härte, Neid 2c. die Liebe als Pflicht, gegen die es sich nicht vergehen darf, klar gemacht werden durch Entziehung der Liebe, durch Wort und Strafe. Die Schule erzieht am besten zur Liebe dadurch,

α. daß der Lehrer selbst in allen Stücken Liebe übt,

β. daß er im Unterricht die unendliche Liebe Gottes erkennen lehrt, durch welche die Herzen offen und willig werden,

γ. daß er die Kinder anhält, wiederum Liebe zu üben als Gehülfen der kleineren Schüler, der armen und schwachen. (Die Welt der Mitschüler, Strümpell, Erziehungsfragen, S. 9 ff.)

e. Mit der Gottesfurcht und Liebe zu den Brüdern verträgt sich in keiner Weise die Lüge, das unaufrichtige Wesen, welche den Menschen

vergiftet und in das Gegenteil von dem verwandelt, was er sein soll: ein Bild des wahrhaften Gottes und ein Nachfolger Christi, in dessen Munde kein Betrug erfunden ist. Gottesfurcht und Liebe sind die mächtigsten Mittel in der Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Wie erweckt aber der Erzieher in dem Kinde die Liebe zur Wahrheit?

α. Der Lehrer gehe selbst mit gutem Beispiele voran und befleißige sich den Kindern gegenüber und sonst der größten Lauterkeit und Aufrichtigkeit. Er meide jeden Schein der Unwahrheit in Worten und Handlungen und hüte sich, daß nicht sein Leben mit seiner Lehre in Widerspruch trete, oder seine Äußerungen sich widersprechen. Er sei unparteiisch im Urteil, nicht von Gewinnsucht ꝛc. bestochen. Hierbei ist auch das Kleine von Wichtigkeit; denn die Kinder, ob sie gleich selbst lügen, haben doch ein feines Gefühl für die Wahrhaftigkeit an andern Menschen.

Darum sagt Bormann: „Nirgend, auch nicht im Scherze, auch nicht um einer vorschnellen Frage aus dem Wege zu gehen, darf sich der Lehrer eine Unwahrheit erlauben. Es ist viel besser, daß er dem Kinde auf eine derartige Frage sagt: Das brauchst du nicht zu wissen! als daß er ihm etwas sagt, das es bald genug als eine Lüge erkennt. Dahin gehört auch, daß der Lehrer das, was er versprochen oder gedroht hat, um der Wahrheit willen unbedingt halten muß. Darum aber ist es notwendig, daß er mit seinen Versprechungen wie mit seinen Drohungen äußerst vorsichtig sei und sich hüte, in der Aufwallung etwas zu sagen, was ihn später gereut." Auch die gesellschaftliche Lüge, welche einen Fremden freundlich empfängt und nach seinem Weggange über ihn lästert, schadet viel.

β. Er zeige bei jeder Gelegenheit, daß ihm Wahrheit, Ehrlichkeit und Offenheit über alles geht. Er erkenne bei Beurteilung der Leistungen der Schüler die an, welche mit Verschmähung unerlaubter Hülfsmittel, wenn auch mit verhältnismäßig geringerer Vollendung gefertigt sind, vor jenen, welche Zweifel an der ehrlichen Arbeit erwecken. Er gebe nicht zu viel auf Gefühle und Empfindungen in den schriftlichen Arbeiten und Antworten; denn sie sind oft nur das Zeichen von affektiertem Wesen (S. 48). Er beweise den Kindern, daß er bei ihnen immer die Wahrheit voraussetze, frage nur bei dem dringendsten Verdachte: Ist das auch wahr? denn sonst wirkt diese Frage verderblich. Darum erhalte das offenherzige Geständnis Verzeihung, dagegen der Lügner verschärfte Strafe.

γ. Die Offenheit fördere der Lehrer durch herzliche Liebe, die er den Kindern erweist, und dadurch, daß er ihnen Offenheit erlaubt.

„Diese Offenheit und Offenherzigkeit wird freilich", sagt Zeller, „auch manches Unartige und Böse aus dem Herzen herauslassen, aber der Lehrer trage eine Zeit lang mit der unartigen Offenheit Geduld. Sie ist doch besser und besserungsfähiger als die scheue, durch Zwang, Strafe und Härte bewirkte Verschlossenheit und Verstocktheit, die das Böse im Herzen behält und dadurch besser scheint. Offenheit ist der Weg zur Wahrhaftigkeit. Darum sollen die Kinder es an allem merken und empfinden können, daß der Lehrer Offenheit lieb habe." (Palmer, Ev. Päd., S. 176.)

δ. Die Lüge erhält, was sie verdient, Strafe, Schaden und Mißtrauen. Der Lügner muß, während dem Wahrhaftigen aufs Wort geglaubt wird, später seine Behauptungen mit Zeugen beweisen, und erst allmählich wird ihm nach untrüglichen Beweisen der Reue und ernstem Kampfe gegen die Sünde wieder Glauben geschenkt, damit er einsieht, daß Lügen Schaden bringe, und die Wahrheit des Wortes Sirach 20, 26—28 feststehe: „Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen und ist gemein bei ungezogenen Leuten. — Lügen ist dem Menschen ein schändliches Ding, und er kann nimmermehr zu Ehren kommen.“ Darum wird die Lüge nie Klugheit genannt, sondern immer Unverstand, Dummheit und Schande, die Strafe verdient.

ε. Es giebt verschiedene Arten des Lügens, je nach der Quelle, aus der es stammt, so daß danach auch die Behandlung eine verschiedene sein muß. Ist die Lüge Folge der Schwatzhaftigkeit, so muß das Kind zum Schweigen angehalten werden.

„So muß insbesondere bei Kindern von ungewöhnlich lebhafter Phantasie wohl erwogen werden, daß sie die Grenze zwischen Einbildung und Wirklichkeit gar nicht wissen; es wäre daher eine pädagogische Sünde, sie deshalb ohne weiteres als Lügner zu behandeln, — obgleich auch dabei nicht vergessen werden darf, daß aus jungen Leuten dieser Art, wenn sie später merken, daß sie mit ihren Phantasieen andern Leuten Spaß machen, leicht habituelle Lügner werden, die dadurch zu einem ausgebreiteten Rufe à la Münchhausen gelangen können.“ (Palmer.)

Ist das Lügen Folge der Schüchternheit und Furchtsamkeit, welche durch harte und tyrannische Behandlung entsteht, so muß dem scheu gewordenen Kinde wieder Mut gemacht werden. Hier gilt: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden.“ Ist das Lügen aus Prahlerei und Eitelkeit entstanden, die sich gerne rühmt, so muß der Prahlgeist gedemütigt werden. Ist sie aus Geiz und Habsucht entsprungen, die lügt und betrügt, um zu gewinnen, so muß der Lügner den erschlichenen Gewinn herausgeben und Ersatz leisten, der seiner Habsucht weh thut. Ist sie Folge des Hasses, des Neides und der Bosheit, welche lügt, um andre in Schimpf und Schaden zu bringen, so muß der Lügner neben strenger Strafe auch öffentlich erklären, daß er gelogen habe, dem Verleumdeten eine Ehrenerklärung thun und dadurch die Schande, in die er andre bringen wollte, auf sich nehmen.

Palmer, Ev. Päd., S. 235 ff.: „Bei älteren Zöglingen, die nicht bereits zu habituellen Lügnern herabgesunken sind, dürfte es nie ohne Wirkung sein, wenn ihnen auch in einem zweifelhaften Falle das Vertrauen bewiesen wird, daß sie nicht lügen werden, wonach die Lüge (wie manche Pädagogen, z. B. Brauns, sie behandelt wissen wollen) als eine Feigheit angesehen und der Schande preisgegeben wird. Bei kleinen Kindern aber geht das nicht an, weil das Ehrgefühl bis zu diesem Grade sittlicher Kraft bei ihnen nicht entwickelt ist. — Ganz seiner Sache gewiß aber kann der Erzieher auch in diesem Punkte erst dann sein, wenn er sieht, daß sein Zögling sich gewöhnt hat, auch seine Worte, als in der Gegenwart Gottes gesprochen, als Thaten anzusehen, über

die er dem Allwissenden Rechenschaft schuldig ist. Es ist somit abermals die Gottesfurcht, die auch nach dieser Seite hin allein das rechte Verhältnis gegen den Erzieher herstellt."

ζ. In betreff der Steigerung der Strafe empfiehlt es sich, zuerst weiter geförderten Zöglingen die Sündhaftigkeit des Lügens unter vier Augen vorzuhalten und von da aus erst zu stärkeren Strafen zu schreiten. Besonderes Gewicht ist darauf zu legen, daß das Geständnis erfolge, ohne welches der völlige Bruch mit der Lüge und die völlige innere Versöhnung nicht denkbar ist. Je schneller und ungezwungener das Geständnis erfolgt, desto bereitwilliger sei man, an der Strafe nachzulassen und wieder Glauben zu schenken. Niemals aber nehme man es mit der Lüge leicht.

f. Wo Gottesfurcht und Gewissenhaftigkeit in einem Kinderherzen lebendig werden, da zeigt sich auch die Schamhaftigkeit, in welcher die Keuschheit und Reinheit des Herzens sich offenbart. In unserer Zeit ist die Gefahr der Verführung zur Unzucht besonders groß, darum

α. achte der Erzieher auf den Umgang der Kinder, behüte sie vor unzüchtigen Menschen, damit sie von ihnen nichts Böses hören und sehen, halte sie fern von wilden Tanzgelagen, gebe ihnen keine schlüpfrigen Bücher und keine üppigen Bilder in die Hände.

β. Er beschäftige die Kinder nützlich und angenehm, gewöhne sie an Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnung (Müssiggang ist der Laster Anfang; aber kräftige Übung des Körpers [Turnen und Baden] und Geistes schützt vor Sünde).

γ. Er überlasse sie sich nicht viel allein, damit sie nicht bösen Gedanken nachhängen (Verweilen auf den Aborten!), und achte sorgfältig auf Gebärden, Stellungen und Mienen der Kinder, um mit ernstem Blick oder Wort zu wehren.

δ. Der Lehrer sei selbst ein Vorbild reiner Schamhaftigkeit in Gebärden, Worten und Werken und rede mit heiligem Ernst von der Sünde der Unkeuschheit (Matth. 18, 6).

ε. Kinder, welche dem Laster der Selbstbefleckung frönen, sind sehr schwer von diesem Laster zu heilen, da Strenge sie nur noch heimlicher macht, und auf der andern Seite diese Sünde jede Schwungkraft der Seele lähmt, so daß der Wille ganz verloren geht. Es gilt da, Mut zum Widerstande gegen die Reizungen zu machen und die Seele (Phil. 4, 8) und den Körper in heilende Behandlung zu nehmen; denn beide werden durch dies Laster zerrüttet. (Vergl. S. 4. S. 76, 2.)

Palmer, Ev. Päd., S. 294: „Im Kinde soll das geschlechtliche Schamgefühl noch unausgewickelt eins sein mit der allgemeinen Scheu vor Schande. Daher kann unsererseits nichts für unpädagogischer gehalten werden als die von den Philanthropisten so stark befürwortete und — nicht etwa aus eigenem unreinen Wohlgefallen, denn eines solchen waren Salzmann, Campe und selbst Basedow nicht fähig, sondern aus purem Oppositionsdrange gegen das alte Vorurteil, das von diesen Dingen zu reden nicht gestattete, — mit einer sichtbaren Vorliebe betriebene Methode, die Kinder so früh wie möglich in die Ge=

heimnisse des Geschlechtslebens durch höchst vernünftige Belehrung einzuweihen. In der Theorie lassen sich dafür Gründe angeben, aber die Hauptsache bleibt immer, daß, sobald der Erzieher selbst in Form solcher Belehrung auf die Sache eingeht, das Geschlechtsgeheimnis für das Kind ein Objekt des Nachdenkens, somit auch der Vorstellung wird; und sobald es durch solches Reden davon den Schleier überhaupt weggehoben sieht, es sich auch berechtigt glaubt, unabhängig vom Lehrer oder Erzieher seine Kenntnis zu erweitern. Es kann in der That zunächst nur als Neugierde erscheinen; wenn man aber dieser Neugierde, in welcher schon ein schwarzer Punkt sich zeigt, in der Weise entgegenkommt, wie z. B. Öst fordert: „Wissen soll der Knabe, wie ein weiblicher Körper gebildet ist, und umgekehrt" — so wird sich der Knabe mit denjenigen Studien, die er in diesem Fache unter den Augen des Lehrers macht, schwerlich begnügen, sondern auf eigenen Wegen sie fortzusetzen suchen. Das ist's eben, warum wir das geschlechtliche Schamgefühl vom allgemeinen Ehrgefühl noch gar nicht ablösen wollen; das Kind soll noch gar nicht wissen, daß die geheimen Körperteile noch eine andre Bestimmung haben als die natürliche Sekretion; es genügt, daß es absolut unerlaubt ist, sie zu entblößen oder von ihnen zu reden. Alle derartigen Versuche, auch wenn sie noch so unschuldig aussehen, sind, sobald das Kind der allerersten Unmündigkeit entwachsen, somit auch fähig ist, sich zu bedecken oder bei Seite zu gehen, kurzweg zu untersagen und als einfache Unanständigkeit durch alle Mittel der Zucht zu verhindern."

g. Besondere Förderung erhält die Schamhaftigkeit durch die Erziehung zur Wohlanständigkeit, welche zunächst auf das Verhalten vor andern und andern gegenüber sich bezieht, aber zugleich der in Bewegungen und Gebärden zur Erscheinung kommende Ausdruck der inneren Bildung ist, welche fremdes Scham- und Schönheitsgefühl, Ehr- und Rechtsgefühl nicht verletzt, sondern durch Ehrbarkeit und Sittsamkeit, welche, wie sie jede Kränkung des eigenen Schamgefühls zurückweist, auch das andrer wahrt und achtet, sie ist äußerer Anstand, Bescheidenheit und Höflichkeit, welche nicht plump und eckig das Schönheitsgefühl andrer beleidigen, sondern ausdrücken, daß man nicht mehr von sich hält, als sich gebührt (Röm. 12, 3), und daß man darum willig andern die gebührende Achtung und Ehre erweist. Die rechte Wohlanständigkeit muß daher, damit sie nicht äußerer Schliff bei innerer Roheit bleibe, von innen heraus sich gestalten als eine notwendige Erscheinung des sittlichen Charakters (1. Petri 2, 17. Röm. 13, 7), aber die Erziehung muß durch Gewöhnung und Bewahrung das angemessene Erscheinen des innern Lebens fördern auch auf mancherlei andre Weise (S. 12, S. 82, 2. 83, b.), namentlich bei Knaben, welche aus Unbeholfenheit, Unachtsamkeit oder falschem Selbstgefühl (S. 41. Erdmann) sich leicht über die Forderungen der Wohlanständigkeit hinwegsetzen. Außer dem, was § 48 gesagt ist, führen wir hier an:

α. Weckung des Sinnes für Wohlanständigkeit bleibt die Hauptsache, dann aber auch Übung derselben bei allen Anlässen in der Schule und im Verkehr (im Gehen, Stehen, Sitzen, Grüßen und Reden, Aufträgen ꝛc.).

β. Unflätige Scherze und Lieder, Scheltworte werden nicht geduldet.

γ. Die Formlosigkeit und herausfordernde Haltung den Erwachsenen gegenüber, das Toben, Drängen und Stoßen, das polternde Reden unter einander werden gerügt, dagegen das bescheidene, angemessene Betragen gegen ältere Personen zur Pflicht gemacht und auf Ruhe und Frieden im Verkehr unter einander gehalten. Der Lehrer halte mit Konsequenz darauf, daß seine Person und sein Eigentum respektiert werde, daß die Kinder ihm überall den Vortritt lassen, ihm nicht in die Rede fallen oder vorlaut widersprechen, ihn mit Ehrerbietung grüßen, vor dem Eintritt in seine Wohnung bescheiden anklopfen und die Füße reinigen; er halte darauf, daß sie auf dem Schulwege und sonst grüßen und Fremden freundlich Rede stehen, so wird sich die Wohlanständigkeit als gute Sitte einbürgern.

h. Noch mehr als die Wohlanständigkeit nimmt auf den Nächsten Rücksicht der Gemeinsinn, welcher die Selbstsucht tötet und in uneigennütziger Weise dem Ganzen dient. Dieser Gemeinsinn fängt mit dem Sinne für die kleineren Kreise an, in denen das Kind lebt, und in denen Geschwisterliebe, Liebe zur Familie, Kameradschaft, Liebe zur Heimat und zu dem Vaterlande naturgemäß entfaltet werden müssen. Neben dem Elternhause und der Kirche kann die Schule viel dazu thun dadurch,

α. daß sie einen geordneten Helferdienst einrichtet (§ 48), so daß der Schüler durch den ganzen Schulorganismus die Notwendigkeit der Ein- und Unterordnung zum Wohle des ganzen erkennt. „Die kameradschaftlichen Verhältnisse", sagt Waitz, „welche in der Schule sich bilden, dienen nicht selten als Korrektur mancher, hauptsächlich geselliger Fehler." Der Helferdienst weckt und fördert den Gemeinsinn, wenn der einzelne die Erfahrung macht, daß vieles im Leben nur durch gemeinsame, hingebende Thätigkeit glücklich erreicht werden kann.

β. Die Schule muß in weiser Disciplin den Schüler zum Gehorsam erziehen, damit er auch im geselligen und staatlichen Leben der Obrigkeit gehorchen lerne.

„Der Gehorsam, den der Knabe lernt, ist die Grundlage des bürgerlichen Gehorsams; die Selbstverleugnung, die er sich auferlegen muß, weil der Erzieher ihn dazu nötigt, ist innerlich dieselbe, welche den einzelnen auch im Staate befähigt, sich ins Ganze zu fügen und durch diese seine Unterordnung unters Ganze zugleich die Kraft des Ganzen, den Schutz des Allgemeinen zu genießen." (Palmer.)

γ. Der Lehrer lege Wert auf die einheimischen Sitten und setze sie nicht gegen die ausländischen herunter.

δ. Er zeige den Kindern seine eigene Vaterlandsliebe in der Schilderung des Vaterlandes, seiner Einrichtungen, in der Erzählung der Geschichte (S. 283 ff.), in dem deutschen Sprachunterrichte, in dem Gesange patriotischer Lieder 2c. Dadurch fallen die engen Schranken, und des Kindes Liebe wird dem großen Vaterlande zugewandt.

ε. Er pflege die Vaterlandsliebe durch die Feier patriotischer Gedenktage, an denen Wort und Lied die Thaten der Väter verherrliche, Wett- und Turnspiel die Jugend erfreue und zur Nacheiferung begeistere.

ζ. Er pflanze mit der Gottesfurcht auch die Ehrfurcht vor der Obrigkeit (Röm. 13) in die Jugend und leite sie nach 1 Petri 2, 17 in rechter Weise an, jedermann Ehre zu thun, die Brüder zu lieben, Gott zu fürchten und den König zu ehren.

Hoffmeister, Romeo oder Erziehung und Gemeingeist ꝛc. Essen 1831. 3 Teile. Joh. Meyer, Die nationale Erziehung. Eine pädagogische Monographie. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1879.

5) Zweierlei, welches für die Erziehung besonders wichtig ist, die Strafe und die Belohnung, ist hier noch besonders zu behandeln.

a. Die Strafe ist Sühne, Abschreckungs- und Besserungsmittel. Diese drei Momente liegen in der pädagogischen Strafe mit bestimmten Modifikationen. Die Strafe als Sühne kann in ihrem ganzen Begriff erst da eintreten, wo ein Vergehen von selbständiger, objektiver Bedeutung vorliegt. Eine solche Bedeutung kommt in der Erziehung der Übertretung von Gebot und Verbot nicht zu. Dennoch erscheint das Moment der Sühne auch in der pädagogischen Strafe; denn das Gewissen, welches im Kinde erwacht ist, fordert eine Sühne, und wo das Gewissen noch nicht erwacht ist, soll durch die Strafe das Bewußtsein im Kinde geweckt werden, daß sein Wille sich dem göttlichen unterwerfen müsse.

„Die Strafe macht dich frei von dem Gefühl der Schuld;
Drum straft dich, Kind, nicht Zorn des Vaters, sondern Huld.“
(Rückert.)

Die Strafe ist ferner zunächst kein Abschreckungsmittel für andre, denn das Kind wird um seiner selbst willen gestraft, und die Strafe wird nach seiner Individualität bemessen, damit es selbst dadurch vom Bösen abgeschreckt wird. Dies schließt aber die Abschreckung andrer nicht aus, nur darf dieselbe für den Erzieher nicht Motiv werden. Die Abschreckung des Bestraften vom Bösen ist der Beginn der Besserung, und schon dadurch ist die Strafe Besserungsmittel. Indessen ist ihr nächster Zweck nicht die Besserung, sondern dem Kinde den Inhalt des Gebots und Verbots, der Vorschrift und des Sittengesetzes überhaupt, welche es außer acht gelassen hatte, nachdrücklich ins Bewußtsein zurückzurufen. Die Strafe kann nur legales Verhalten, nicht Sittlichkeit erzeugen. Die Besserung wird durch den Inhalt des Gebots selbst bewirkt.

α. Die Ansicht der Philanthropen, die Strafe abzuschaffen oder doch möglichst zu vermeiden, ist als Lieblosigkeit, welche der Kinder Bestes nicht sucht, oder als Selbstsucht, welche nur die augenblickliche Unannehmlichkeit vermeiden will, nicht haltbar, aber sie hat die heilsame Folge gehabt, daß eine vernünftigere Ansicht über die Anwendung der Strafe in der Erziehung Geltung erlangt hat. Diese hat die Notwendigkeit der Strafe anerkannt, denn das Kind macht durch dieselbe die Erfahrung, daß der Vernunft unbedingt der Eigenwille sich unterwerfen muß, es söhnt sich durch dieselbe mit den Forderungen der Vernunft aus und wächst dadurch in seinem sittlichen Urteil. Aber sie

hat auch gegenüber dem Rigorismus betont, daß nur die vernünftige Strafe in der Pädagogik zulässig sei, und darüber besondre Regeln aufgestellt.

β. Die Strafe hat sich der Art und dem Grade des Fehlers möglichst genau anzuschließen. Darum giebt es verschiedene Arten und Grade der Strafen. Die verschiedenen Arten der Strafen entziehen dem Zögling entweder ein Gut, oder fügen ihm ein Übel zu. Das entzogene Gut kann sein ein Besitz, ein Genuß oder eine Ehre. Strafen an dem Besitz (Geldbußen) sind nur dann anzuwenden, wenn der Zögling dadurch selbst eine Einbuße oder eine Entbehrung zu leiden hat. In der Volksschule kommen sie daher nicht vor, weil nicht das besitzlose Kind, sondern die Eltern dadurch gestraft würden. Strafen, welche einen notwendigen oder angewöhnten Genuß entziehen oder beschränken (Ausschluß von einem Spiel, von einer gemeinsamen Freude, Beschränkung der Nahrung), kommen häufiger vor, müssen aber in betreff der Nahrung vorsichtig angewandt werden, damit sie dem Kinde nicht schaden an der Gesundheit. Strafen an der Ehre (Entziehung eines Ehrenamts) haben meist gute Wirkung. Je nach dem Übel, welches dem Kinde durch die Strafe zugefügt wird, Beschämung, physischer Zwang oder sinnlicher Schmerz, zerfallen die Strafen in Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen und körperliche Strafen.

Die Ehrenstrafen (Stehenlassen an der Thür beim Zuspätkommen, in einer Ecke beim Trotz [Hinausstellen aus dem Zimmer ist nicht zu gestatten, da es die Kinder um den Unterricht bringt], Anweisen eines Platzes in der Nähe des Lehrers bei Zerstreutheit, Alleinsetzen bei Schwatzhaftigkeit) thun gute Wirkung, nur schwäche man nicht durch Spott- oder Schimpfreden das Ehrgefühl ab, oder steigere es durch beständiges Herauf- oder Heruntersetzen in verkehrter Weise. Die Freiheitsstrafen (Nachsitzen und Nacharbeiten, stets aber unter Aufsicht, wenn eine Arbeit nicht gemacht, Beschränkung der Freiheit, wenn die Freiheit mißbraucht ist) wirken heilsam, weil in der Jugend der Bewegungstrieb mächtig ist. Auch die körperliche Züchtigung, deren Berechtigung vielfach bestritten ist, kann die Erziehung nicht ganz entbehren. Je mehr aber das geistige Leben erwacht, desto mehr muß sie durch andre Strafen ersetzt werden, auch muß sie in allen Fällen vorsichtig und mäßig angewandt werden. Der Lehrer ist nicht nur seinen vorgesetzten Behörden und den Eltern, sondern auch seinem Gewissen und Gott dafür verantwortlich.

„Er fühle sich gestraft! Und strafen heißt
Dem Jüngling wohlthun, daß der Mann uns danke.“
(Göthe, Tasso.)

Gräfe, Die deutsche Volksschule, sagt: „Derjenige Lehrer, welcher körperliche Züchtigung nicht entbehren kann, aber sie vernünftig anwenden und sich vor der Gefahr, ein Schlaghart zu werden, sicher stellen will, mache es sich zur unabänderlichen Regel:

a. Körperliche Züchtigungen nicht während einer Unterrichtsstunde zu vollziehen. Schon die Rücksicht auf den Unterricht erfordert dies. Auch wird es

wohl kaum jemals wirklich notwendig sein, einen Fehler unmittelbar mit Prügeln zu bestrafen. Wer dies dennoch thut, thut es meist aus Leidenschaft, kann sehr leicht zu hart strafen, dem Schüler Nachteile zufügen und sich unvermerkt ans Prügeln gewöhnen.

b. Immer nur mit einem mäßigen, nicht zu biegsamen Stocke dem Rücken des Schülers wenige fühlbare Hiebe zu applicieren. Schlagen auf die flache Hand, auf die Fingerspitzen, auf einen gewissen unnennbaren Körperteil ist durchaus verwerflich. Ohrfeigen und Maulschellen sind sehr verführerisch, in einzelnen Fällen gewiß vortrefflich geeignet, ein voreiliges und loses Maul zur Ruhe zu bringen, dennoch aber gänzlich zu vermeiden. Alle Schläge an den Kopf werden zu leicht nachteilig, wenn sie schmerzen sollen, und wer erst in einzelnen Fällen Ohrfeigen und Maulschellen auszuteilen sich erlaubt, dessen Hand wird sich bald so sehr daran gewöhnt haben, daß sie sich nur sehr schwer wieder davon zu entwöhnen imstande ist. Schlagen mit einem Buche an den Kopf, Schlagen mit dem Lineal, Rupfen am Ohr und an den Haaren, Stoßen mit der Faust und ähnliche in einem großen Teil unsrer Volksschulen ganz gewöhnliche Züchtigungsmittel passen nur in einen türkischen oder russischen Strafkodex, und die Lehrer in deutschen Schulen, welche sich solcher Barbareien schuldig machen, verdienen die ernsteste Rüge und bei fortgesetzter Wiederholung eindringliche Strafe."

γ. Wo ein strafender Blick genügt, greife man nicht zum Wort; wo eine Erinnerung genügt, nicht zur Ermahnung. Die Erinnerung und Ermahnung sei kurz, keine lange Predigt. Hat auch die Drohung, welche die Strafe in sichere Aussicht stellt, nichts geholfen, dann trete weitere Strafe ein, denn die Konsequenz ist nötig. „Sünde und Strafe sind Zwillinge" (Sprichwort). Der Lehrer verhänge und vollziehe keine Strafe in der Aufregung, in der er nicht gehörig beurteilt, leicht zu hart straft und nicht den erziehlichen Zweck der Strafe im Auge behält. Der Lehrer wende immer das kleinste Strafmaß an, weil man auf Rückfälle gefaßt sein muß, für welche die Strafe zu steigern ist.

„Strafe soll sein wie Salat,
Der mehr Öl als Essig hat." (Logau.)

„Man täuscht sich als Lehrer allemal, wenn man des Glaubens lebt, das Abschreckende einer Strafe liege im Quantitativen, in ihrer Größe, und deshalb sogenannte Exempel statuiert, welche die Schule zu einem Richtplatze, den Lehrer zu einem Henker machen. Dabei ist immer mit Gewißheit anzunehmen, daß die meisten der anwesenden Kinder Partei nehmen und den außerordentlich Bestraften als einen Helden und Märtyrer ansehen, dem durch Mitleid und Teilnahme seine Schmerzen zu erleichtern sind. Diejenigen Lehrer, welche die Überzeugung festhalten, das Abschreckende und eigentlich Wirksame einer Strafe liege in der quantitativen Steigerung, werden allerdings den Stock als notwendiges Requisit jeder Schulordnung ansehen, um so mehr, da hier die Steigerung ohne weitere pädagogische Rücksichten und Erwägungen leicht zu bewerkstelligen ist, ein paar Hiebe mehr, ein dickerer Stock, und die Sache ist abgethan. Nicht in der Größe der Strafe liegt ihre abschreckende Wirkung, sondern darin, daß sie unausbleiblich folgt, also in der Konsequenz." (Kellner.)

Der Lehrer soll auch nachforschen, ob er nicht selbst schuld sei an Vorfällen, die er hernach bestraft. Ein nachlässiger Lehrer hat nachlässige Schüler; ein Lehrer, welcher den Vortrag nicht klar und faßlich zu machen weiß, zu viel aufgiebt, nicht auf Ordnung und Pünktlichkeit hält, sich Schimpfwörter bedient, wird fortwährend strafen müssen; aber eigentlich verdient er die Strafe selbst. Darum prüfe sich jeder gewissenhaft, übereile die Strafe nicht, verschiebe sie bis an das Ende der Stunde, aber nicht bis ans Ende der Woche.

„Die äußeren Strafen müssen zunehmen, je mehr der Leichtsinn, der Eigensinn, der Trotz, der Starrsinn, überhaupt das Böse und das Fleisch zunimmt. Sie müssen abnehmen, je mehr der Geist und seine Bestrafung und seine Frucht in den Kindern zunimmt. Sie müssen aufhören, wenn die Liebe die Kinder regiert, wenn sie in der Gnade stehen, und das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, sein Friede und die Freude im heiligen Geiste in die Herzen der Kinder eingezogen ist.“ (Zeller.) „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwickelungsperioden der Schüler bezeichnen“, sagt Kruse, Schuldisciplin, S. 107, „so wird das Kind gezüchtigt, der Knabe (Mädchen) mehr beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen.“

Der Lehrer stärke in sich die Überzeugung, daß es möglich sein müsse, auch ohne körperliche Strafen auszukommen. Dabei muß er freilich bedenken, daß die Art der Strafe erst wirkt, wenn sie der Entwickelungsstufe des Kindes entspricht, daß z. B. eine Ehrenstrafe nur dann und nur so lange wirkt, als das Gefühl für Ehre in dem Kinde lebendig ist. Er beurteile jeden einzelnen Fall mit Rücksicht auf die Individualität des Schülers ohne falsche Nebenrücksichten, dies ist die höchste Gerechtigkeit für die Schule, nicht jene, welche groß und klein nach demselben Maßstabe eines festgestellten Strafkodex mißt.

Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 749: „Nach dem Gefühl kann in der Schule noch weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß eine Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem bürgerlichen und häuslichen Leben. So wie nun die Schule nicht wie der Staat Strafgesetze haben darf, sondern bei aller Gleichmäßigkeit im Strafverfahren sich immer noch freien Raum für Veränderungen lassen muß: so noch viel weniger das Haus.“ Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 235: „Gegen seine Schüler soll der Lehrer strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit üben, nicht jene Buchstabengerechtigkeit, welche allen dasselbe, sondern diejenige, welche jedem das Seine zukommen läßt.“

Der Lehrer aber bedenke, daß eine Strafe nichts fruchtet ohne die Liebe und den heiligen Ernst:

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich.“ (Rückert.)

Besondere Schwierigkeit und manches Bedenkliche haben Untersuchungen nach verborgenen Übelthätern, welche um der Gerechtigkeit willen nicht ganz zu vermeiden sind. Man stelle sie nie ohne die dringendste Not, nicht in der

Unterrichtsstunde an, beende sie so schnell als möglich, führe sie ohne vorgefaßte Meinung unparteiisch, ohne die Kinder einzuschüchtern, veranlasse den Schuldigen zum Bekenntnis unter vier Augen oder vor der Klasse und mache diese nur dann mit verantwortlich, wenn augenscheinlich mehrere um das Vergehen wissen.

b. Die Belohnung, meint Palmer, sei eine Erfindung derjenigen Pädagogen, deren weichliche Philanthropie gegen jede unangenehme Maßregel sich aufs äußerste sträubt, und die den Widerstand der Festung des Kinderwillens nicht im Sturm brechen, sondern deren Thore durch Bestechung von innen, durch Belohnung sich öffnen wollen. Er erkennt aber doch ihre Berechtigung in zwei Fällen an, wenn nämlich älteren Kindern, welche eine Arbeit von materiellem Wert gefertigt, oder Kindern, welche als Schüler durch ihren Fleiß irgend ein Ziel erreicht haben, eine Ergötzlichkeit bereitet wird. Indessen hat die Belohnung eine weitere Geltung. Wie die Strafe zur Besinnung treiben soll, so soll die Belohnung dem Zöglinge Freudigkeit, Kraft und Ermutigung zum Festhalten am Rechten geben. Wie die Strafe die Folgen des falschen Thuns nachahmt, so soll die Belohnung die Folgen des Rechtthuns versinnlichen. Aber eine Belohnung selbst in ihrer leichtesten Form, dem bloßen Ausdrucke der Billigung, darf nie so erteilt werden, daß sie dem Kinde als Zweck erscheinen kann, für welchen das Rechtthun nur Mittel ist, sondern die ganze Zucht muß erkennen lassen, daß nicht das rechte Handeln an sich, sondern das Motiv zum Handeln sittlichen Wert hat. Es werden darum Lohn und Strafe nur so lange einen wirksamen Einfluß auf das Innere des Kindes ausüben, so lange die Empfindung für sie da ist, und so lange des Kindes Einsicht und Wille nicht mächtiger sind als Lohn und Strafe. Darum sind solche Belohnungen zu wählen, die nicht niedere Triebe reizen, und sie sind so zu erteilen, daß die ganze Art das Kind über die Lohnsucht hinaushebt. Dies erfordert, daß der Lehrer sich immer des hohen Ziels der Erziehung bewußt bleibt und mit sicherem Takte dem Kinde den steilen Weg dazu nur ebnet und erleichtert, nicht aber verwandelt in die breite Straße des Verderbens.

Gräfe, Die deutsche Volksschule, S. 319: „Belohnungen dienen dem Kinde zur Ermunterung wie Strafe zur Demütigung. Ihr Gebrauch als Mittel zur Zucht erfordert noch größere Umsicht als die Anwendung der Strafen, und zwar aus einem doppelten Grunde. Durch Belohnungen nämlich kann der Zögling, der sie erhält, leicht verwöhnt werden, so daß er zuletzt beinahe nichts mehr thun will, wenn ihm nicht eine Belohnung in Aussicht gestellt wird. Das kann man besonders in der Familienerziehung bemerken. Diese Lohnsucht ist in ihren Wirkungen zuletzt weit verderblicher als öftere Strafen. In andern Zöglingen aber, welche Zeugen der Belohnungen sind, wird stets ein gewisser Neid erregt, der sich bei öfterer Wiederkehr wohl gar in Mißgunst und in Abneigung gegen den belohnten Mitzögling wie gegen den Erzieher verwandelt. In der Schule treten zu diesen allgemeinen Bedenken noch andre. Zuerst fehlt es der Schulerziehung an der erforderlichen Auswahl von passenden Belohnungen, und dann ist auch bei der größeren Anzahl von Kindern aus verschiedenen Familien, deren individuelle Verhältnisse auch der aufmerksame Lehrer nicht immer so genau kennen kann, die richtige Beurteilung der Wür=

digkeit zu schwer, als daß nicht vielfache Irrtümer und Mißgriffe dabei mit unterlaufen sollten. Eine ungerechte Belohnung hat aber ungleich größere Nachteile als eine ungerechte Strafe. Diese erschüttert nur augenblicklich oder doch nicht immer auf längere Zeit das Vertrauen des ungerecht bestraften Zöglings zum Lehrer, und dieser kann seinen Irrtum, sobald er ihn bemerkt, wieder gut machen. Die ungerechte Belohnung verleitet aber nicht nur den belohnten Schüler, sich für besser zu halten als andre, und als er selbst ist, sondern schwächt auch das Vertrauen fast aller übrigen Schüler zum Lehrer, und dieser vermag den etwa erkannten Irrtum niemals wieder völlig gut zu machen. Durch diese Bemerkungen soll es nicht abgewiesen werden, den braven Schülern Freude zu machen, teils um ihre Liebe und Freude am Guten zu erhöhen, teils andre zur Nacheiferung zu reizen. Dazu bedarf es aber keiner eigentlichen Belohnungen."

Als Belohnungen sind anzuwenden:

α. Der billigende, aufmunternde Blick. Wer es versteht, durch sein ganzes Benehmen dem Kinde das Angenehme des Guten empfinden zu lassen, daß die Kinder nicht nur fühlen, der Lehrer sei zufrieden, sondern daß sie fühlen, sie selber haben durch das Gute an innerem Leben und innerer Kraft zum Guten gewonnen, der ermuntert und belohnt in der rechten Weise; denn er bringt dem Kinde den Lohn zum Bewußtsein, den Gott selbst an die Erfüllung des Guten geknüpft hat. Da wird der Fleißige fleißiger, weil er seine innere Kraft zur Arbeit erstarken fühlt und den Genuß der Arbeit empfinden lernt, der Treue wird treuer, der Keusche keuscher nicht um des Lohnes und der Billigung willen, sondern wegen der Erhöhung seines innern Lebensgefühls. So zieht der freundliche Lehrer die Kinder zum höhern Leben, der mürrische aber stößt die Kinderseele schon auf der ersten Stufe zurück.

β. Das Wort der Anerkennung und Aufmunterung. Es wird nur kurz ausgesprochen mit freundlichem Gesicht. Ein solch kurzes Lob, eine Ermutigung, ein ausgesprochenes Vertrauen befestigt den Willen. Wie spornt es, wenn man sagt: Heute hatte die Klasse gut gelernt! Das giebt Lust. Fügt man dann hinzu: Nur die und die nehme ich aus, so fühlen sich diese gedrückt, und von zehn lernen gewiß neun fortan besser. Wenn man ein einzelnes Kind lobt, so sei man unparteiisch, beachte auch die häuslichen Verhältnisse, sei willig, gerade den gedrückten Kindern Mut zu machen, in deren Herzen oft eine solche Anerkennung wie ein Lichtblick fürs Leben fällt. Nur selten mache man mehr Worte, hüte sich auch, jede Antwort mit einem „Gut, schön" ꝛc. zu beloben aus Gedankenlosigkeit; denn das macht das Lob wohlfeil und bringt um Zeit und zugleich um ein wichtiges Mittel zur Aufmunterung.

γ. Das Versprechen, welches einen bestimmten Genuß in Aussicht stellt, wird seltener in Anwendung kommen, und es muß das Versprochene in natürlichem Zusammenhange mit der Leistung stehen, damit das Kind dadurch nicht von der innern Freude an der Sache abgezogen wird. Solche Versprechen, z. B. das Vorlesen aus einem schönen Buche, in dem der behandelte Gegenstand, der gut gelernt

wurde, noch weiter ausgeführt wird, ein Spaziergang nach einer schönen naturkundlichen Arbeit ꝛc., müssen auch gehalten werden.

δ. Über Censuren, Aufrücken in höhere Plätze, Ehrenämter ist schon oben S. 333 ff. gesprochen.

ε Von den eigentlichen Belohnungen ist die Belohnung mit Geld, weil sie die Habsucht reizt, zu verwerfen, dagegen darf dem, welcher sich längere Zeit gut gehalten hat, eine passende Freude bereitet werden. Gut ist es, wenn die Eltern ihre Gaben an Weihnachten und Geburtstagen nach dem Wohlverhalten der Kinder einrichten und Rücksicht nehmen auf solche Gaben, welche die Entwickelung der Kinder fördern (Bücher, Handwerkszeug). Dabei ist der Gesichtspunkt festzuhalten, daß Belohnung keine Bezahlung, sondern Aufmunterung ist. Wo Schulprämien bestehen, ist mit Sorgfalt zu verfahren, damit nicht ungerecht belohnt und nicht Lohnsucht statt Liebe zum Guten großgezogen werde.

*Dr. Kruse, Schuldisciplin. Dr. H. Gräfe, Die deutsche Volksschule. S. 240 ff. Waitz, Allgem. Pädagogik. S. 172 ff. Ziller, Die Regierung der Kinder. *Stoy, Haus- und Schulpolizei. Dr. Rein, Pädagogische Studien. Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. Eisenach.

## § 53.

## III. Das Verhältnis der Schule zu den übrigen Erziehungsanstalten.

1) Die Erziehung des Menschen beginnt mit seiner Geburt und hört erst auf mit dem Tode, und alles, mit dem er in Berührung tritt, die ganze Natur, ist sein Erzieher. Aber dieser Erzieher ist für den Menschen unzureichend, denn die Natur kann nicht seine sittliche Selbstbestimmung leiten und vor Abwegen bewahren. Er bedarf eines Erziehers, der selbstbewußt, ein sittliches Wesen gleicher Art ist und das Ziel der menschlichen Bestimmung kennt. Nur unter Menschen wird der Mensch ein Mensch, und Menschen sind bereit, ihn zu erziehen, sobald er geboren ist. In erster Linie sind dazu die Eltern bestimmt, und die Familie ist die erste Erziehungsanstalt. Aber die Eltern und die Familie gehören zwei größeren Lebenskreisen an, deren Aufgabe gleichfalls erziehender Natur ist, dem Staate und der Kirche, von denen daher das Kind miterzogen wird. Kirche und Staat sind Erziehungsstätten, welche das Kind jede auf ihre Weise in ihre Gemeinschaft aufnehmen, seine leibliche und geistige Entwickelung überwachen und mit der Familie, damit das Kind gehörig erzogen und gebildet werde, eine Erziehungsanstalt, die Schule, ordnen, auf die alle drei ihren Einfluß geltend machen. Die wichtigsten Erziehungsanstalten sind also die Familie, die Schule, der Staat und die Kirche. Zwei davon, die Kirche und der Staat, haben es, da sie zunächst der Familie und Schule die Erziehung überlassen und diese nur überwachen und beeinflussen, mehr mit der Erziehung im weiteren Sinne, die beiden übrigen, Familie und Schule, mit der Erziehung im engeren Sinne (Teil I, S. 8) zu thun. Für die Schule ergiebt sich aus diesem Verhältnis, damit sie die Auf-

gabe, welche ihr als Unterrichts- und Erziehungsanstalt in der Bildung des Kindes zufällt, in rechter Weise lösen könne, die Notwendigkeit, zu den übrigen Erziehungsanstalten in die gehörige Beziehung zu treten, auf sie und das Leben in ihnen Rücksicht zu nehmen und ihre erziehlichen Kräfte sich dienstbar zu machen. Für die übrigen Erziehungsanstalten aber, für die Familie, über welche die Schule durch das Moment der gemeinschaftlichen Erziehung hinausführt und so deren Ergänzung und Erweiterung bildet, für die Kirche, welche der Schule nicht nur wegen des Religionsunterrichts, sondern auch wegen der religiösen Erziehung in der Gemeinschaft zu ihrem Bestehen bedarf, für den Staat, welcher, um seine Existenz und seine Wohlfahrt zu sichern, genötigt gewesen ist, Schulen für den gemeinsamen Unterricht und die gemeinsame Erziehung seiner Volksglieder zu gründen, ergiebt sich daraus die Verpflichtung, die Schule so zu unterstützen, aber auch so zu überwachen, daß sie ihren Zweck erfüllt. Der Lehrer muß daher die Natur der übrigen Erziehungsanstalten und die erziehlichen Kräfte, die in ihnen wirken, kennen lernen, damit er weiß, was er von ihnen zu erwarten hat und von ihnen fordern kann.

2) Die Erziehung beginnt in der Familie. In ihr kommen nach und nach alle Erziehungsmittel, Pflege, Zucht und Unterricht, zur Anwendung. Auch finden sich in keinem andern Lebenskreise in so hohem Maße alle Bedingungen für die Concentration der gesamten Erziehung und für ihre tief eingreifende Wirkung zusammen.

„Solche Bedingungen sind das auf der gesamten Abstammung und der Gemeinschaft des Lebens beruhende Gefühl der gegenseitigen Zusammengehörigkeit sämtlicher Familienglieder, welches durch die Wahrnehmung eines thatkräftigen Zusammenhaltens nach außen, eines gegenseitigen Stützens und Helfens noch gesteigert wird, das Gefühl der Abhängigkeit der Kinder von der Liebe der Eltern und die darauf beruhende selbstverständliche Unterordnung der Kinder unter den Willen der Eltern, die Gleichheit des durch gemeinschaftliche Erfahrungen und gemeinschaftlichen Umgang gebildeten Gedankenkreises und die daraus entspringenden, alle Glieder der Familie verbindenden Gefühle der Anhänglichkeit, des Vertrauens und der Liebe, der Reichtum an Gelegenheit, Teilnahme und Liebe in einem so leicht zu überschauenden Kreise zu äußern, endlich die den Eltern und den älteren Geschwistern fortdauernd gebotene Möglichkeit zur Einwirkung auf die Neigungen, Entschlüsse und Handlungen und zur Beobachtung und Durchschauung der einzelnen individuellen Eigentümlichkeiten der Kinder und der jüngeren Geschwister.“ (Kern.)

Wir können den erziehlichen Einfluß der Familie auf folgende Punkte, bei denen wir zur weiteren Ausführung auf die drei vorhergehenden Kapitel verweisen, zurückführen:

a. Die Macht der Liebe der Eltern zu den Kindern erzeugt die Liebe zu den Eltern, und diese wird die Grundlage und Wurzel der verschiedenen Tugenden, der Ehrerbietung, des Gehorsams, der Demut 2c.

b. Die Macht des Beispiels, welches die Eltern den Kindern geben, wirkt erziehlich und zwar mehr als anderwärts, da sie täglich

wiederkehrt und von keinen andern Eindrücken auf das Kind geschwächt wird (Gebet, Fluchen, Ordnung, Kirchlichkeit, Patriotismus, Gastfreundschaft 2c.).

„Von der Familie muß in erster Linie verlangt werden, daß sie das Kind unausgesetzt mit gutem Beispiele umgebe; sie ist die sittliche Atmosphäre, in welcher dasselbe gesunde oder kranke Luft einatmet; sie muß den Grund legen zur rechten Wertschätzung aller Handlungen und dadurch die Kraft entfalten, welche dem bösen Beispiel zu widerstehen vermag. Je ununterbrochener sich die gute Sitte im Leben aller Familienglieder ausspricht, desto tiefer dringt sie in die Kinderseele ein. Worüber und wie die Eltern sprechen, was sie thun und lassen, ist für die kindliche Thätigkeit von Bedeutung; aber noch mächtiger wird es vom Beispiel der Geschwister und seiner übrigen Spielgenossen ergriffen und fortgezogen. Haben auch die Kindergemeinschaften ihren hohen pädagogischen Wert, so daß keine vernünftige Erziehung ihrer entbehren kann, so müssen doch die Eltern in der Wahl der Spielgenossen behutsam sein und bedenken, daß hier vor allem gilt: Böse Gesellschaften verderben gute Sitten: Was das Haus versäumt oder gefehlt, kann die Schule nie mehr völlig gut machen, obschon auch in ihr das Beispiel ein mächtiger Hebel ist.“ (Rüegg.) — „In der kleinen christlichen Gemeine des Hauses oder sonst nirgends wird das durch alle späteren Stürme unerschütterliche Fundament des frommen Fühlens und Lebens gelegt.“ (Ahlfeld, Der christl. Hausstand.)

c. Die Verhältnisse der Familie, Armut, Reichtum, Krankheit 2c., sowie die Art und Weise, wie die verschiedenen Einflüsse des äußern Lebens, Glück und Unglück von den Eltern aufgenommen werden, wirken auf die Gemütsbildung des Kindes erziehend.

d. Endlich übt das Elternhaus eine erziehende Kraft aus durch die verschiedenen erziehlichen Thätigkeiten, welche die Eltern mit Bewußtsein zur Erziehung des Kindes anwenden, durch Gewöhnung zur Arbeit 2c., durch das Wort der Ermahnung, der Warnung, des Tadels, durch die Strafen und dadurch, daß sie die Kinder anhalten zur getreuen Benutzung der andern Erziehungsanstalten, besonders der Schule und Kirche.

Waitz: „Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, so weit sie in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewußt und notwendig übertragen. Der Geist und das Gemüt, welche sich im Familienleben aussprechen, die Ordnung und Unordnung, welche in ihm herrscht, die Stellung der Familie nach außen zu Fremden und zu den größeren Lebensgemeinschaften, deren Glied sie sein soll, die Art, die äußeren Dinge und ihren Wert verschieden abgestuft zu schätzen, die Bestrebungen, Handlungen und Schicksale der Menschen zu beurteilen — dies alles teilt sich dem Kinde unwillkürlich mit und wird von ihm unverändert aufgenommen, so lange hier Denken, Fühlen und Streben nicht durch eigene Überlegung oder durch Erfahrungen von eigentümlicher Art eine andre Richtung erhält. Durch seine Schwäche an die Hülfsleistung andrer gewiesen und zu vorwiegend passiver Aufnahme der geistigen Lebenselemente, welche diese ihm entgegenbringen, ebenso geneigt als befähigt, verwächst das Kind in seinem ganzen inneren Leben mehr

und mehr mit den Personen, an denen es sich heraufbildet, und erhält hiermit zugleich den in der Familie ausgeprägten nationalen Charakter, welcher nächst der Sprache hauptsächlich auf der Eigentümlichkeit des häuslichen und auf dessen Verhältnissen zum öffentlichen Leben beruht. Die täglichen Geschäfte der Eltern werden vielfach besprochen, und das Kind wird daher mit allen auf sie bezüglichen Vorstellungen schon früh vertraut, es ahmt jene Beschäftigungen nach und gewinnt sie lieb, noch ehe es deren Zwecke zu verstehen imstande ist. Der Kreis, in welchem es aufwächst, bestimmt darüber, ob es in seiner Phantasie als Soldat exerciert, als Gelehrter sich mit Büchern zu thun macht, dieses oder jenes Handwerk treibt u. dergl. Kann das Kind vollends durch kleine Dienstleistungen die Eltern in ihrem Geschäfte unterstützen (wie so gewöhnlich bei den niederen, nicht leicht bei den höheren Ständen), so entsteht in der Regel nicht allein eine frühe Vorliebe für dieses Geschäft selbst, in dessen Atmosphäre so zu sagen der Mensch von Jugend auf eingeschlossen bleibt, sondern es bilden sich dann auch Sinn und Liebe für nützliche Thätigkeit aus und mit ihnen eine Bereitwilligkeit zur Hülfeleistung gegen andre, welcher aus der Familie, deren Glieder selbst dadurch immer inniger verbunden werden, wohlthätig fortwirkt auf das ganze Leben, insbesondere auf die später zu ergreifende Berufsthätigkeit." Vergl. Waitz, Päd. S. 196 ff. Pestalozzi, Teil I, S. 304 ff.

e. Die Mutter ist nicht nur in der ersten Lebensperiode, wo ihr die Leibespflege zufällt, sondern auch später für die Gemütsbildung und für den ersten Unterricht die Hauptperson. Sie schaut in die tiefsten Tiefen der Kinderseele mit dem Auge, welches die Liebe geschärft hat, sieht, wo andre irren, das Richtige und erkennt die rechte Hülfe. An ihren Glauben, ihre Liebe knüpfen sich die Hoffnungen für die Zukunft; denn die Kraft der ersten Jugendeindrücke, wie sie ein christliches Mutterherz giebt, überwindet vieles Böse.

„Wo ein Kind der Mutter entrissen und einer Fremden hingegeben wird, da reißt man ein Vöglein aus dem Neste, um es, wenn auch mit Milch und Semmel, zum Siechtum aufzuziehen." (Kellner.) „Die Erinnerung an meine Mutter ist mir zum Kordial geworden, welches ich immer mit dem besten Erfolge nehme, wenn ich irgend zum Bösen wankend werde." (Lichtenberg, Vermischte Schriften. II.) Pestalozzi, Vorrede zu Lienhard und Gertrud: „Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann. Man gehe in die Hütten der Ärmsten unter dem Volke und sehe, was auch da ein Mutterherz fast ohne Handbietung und Hülfe zu thun imstande ist. Sie haben ja ihre Kinder einen großen Teil des Tages neben sich. Der Mutterunterricht setzt keine Kunst voraus, er ist nichts als Reizung des Kindes zur mannigfaltigen Aufmerksamkeit auf die Dinge, die es umgeben, er ist nichts anderes als geordnete Übung der Sinne, der zarten Gefühle des Herzens, der Sprach-, Gedächtnis- und Denkkraft und der natürlichen Fertigkeiten des Körpers der Kinder." *Wiese, Über weibliche Erziehung und Bildung. Berlin, Wiegandt und Grieben. *Dr. Vogel, Die Mutter als erste Lehrerin ihres Kindes. Gütersloh, Bertelsmann.

f. Die Mutter hat mehr die Einzelheiten des Kindeslebens zu regeln; aber neben die milde Mutter tritt der ernste Vater, um das

Kind unter das Gesetz des Hauses zu thun und es an Gehorsam aufs Wort zu gewöhnen. Er ist König, Richter und Priester des Hauses, welchem Ansehen zusteht und Weisheit beiwohnt.

g. Das Verhältnis der Geschwister vermittelt eine gegenseitige Erziehung und bereitet das Zusammenleben in der Gesellschaft als Vorschule vor. Die Tugenden der Gerechtigkeit, der Rücksichtnahme, Freundschaft, Vergebung, Aufopferung werden hier gebildet, und der Wurzel alles Übels, dem Egoismus, wird der Krieg erklärt. Dazu lernen die Kinder erziehen. Die Großen erziehen die Kleinen und erziehen sich damit selbst zum freien Gehorsam; denn wenn Brüderchen das Schwesterchen ermahnt, brav zu sein, muß es selbst brav sein.

h. Die Dienstboten liefern ihren Beitrag zur Erziehung und erweitern den Kreis schon im Hause über dasselbe hinaus. Sie sind die Fremden und doch Glieder des Hauses. Im Verhältnis zu ihnen lernt das Kind, wie man befehlen und gehorchen soll, den Unterschied zwischen Kindes- und Knechtsgehorsam, die Berufstreue, und erweitert so den Blick auf den Berufskreis, in dem es einst Treue beweisen soll. Dazu treten die Freunde des Hauses und die Gespielen. Alle diese „verborgenen Miterzieher" sind wichtig genug, daß ihrem Thun und Treiben die größte Aufmerksamkeit zugewandt werde.

Vergl. Teil II, S. 82, 3, a. 98, d. Strümpell, Erziehungsfragen, S. 27 ff.

3) Die Familie kann, obgleich sie nicht von einer andern Erziehungsanstalt vollständig ersetzt werden kann, doch nicht selbständig die Erziehung vollenden, sie bedarf einer Ergänzung. Aber auch dazu drängt die Not des Lebens, einen, wenn auch unvollkommenen Ersatz für die Familie zu suchen.

a. Manche Kinder verlieren die Eltern in früher Jugend. Barmherzige Liebe hat daher Waisenhäuser gebaut, oder bringt die Waisen in andern Familien unter. Kirche und Staat treten hier helfend ein. Kröger, Die Waisenfrage. 1852.

b. Manche Eltern sind so pflichtvergessen, daß sie ihre Kinder verwahrlosen und verderben, so daß diese in Rettungshäusern untergebracht werden müssen.

Litteratur siehe Teil I, S. 328 ff., vergl. auch Teil II, S. 83.

c. Die Armut zerstört manches Familienleben, entzieht Vater und Mutter, welche außer dem Hause für den notwendigen Unterhalt arbeiten müssen, für den ganzen Tag den Kindern, so daß diese die Brut- und Lebenswärme des elterlichen Hauses entbehren. Krippen, Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen wollen hier helfen. Teil I, S. 376, m.

d. Aber auch andre Familien zeigen in der Erziehung viele Mängel; denn

α. die Eltern sind sittlich oft unfähig, den Kindern ein Vorbild zu sein;

β. sie besitzen nicht diejenigen Einsichten und Kenntnisse, die nötig sind, um die geistige Entwickelung des Kindes zu leiten, haben auch

vielfach nicht das Vermögen, ihren Kindern einen besondern Erzieher und Lehrer zu halten;

γ. manche Eltern haben gar keine Liebe zum Erziehungsgeschäft, gehen lieber den Vergnügungen nach, als daß sie mit sich ihren Kindern beschäftigen;

δ. vielen Eltern läßt die Erwerbung des täglichen Brotes, das Amt, die Besorgung des Haushalts, wenig Zeit für die Beschäftigung mit den Kindern übrig (Fröbels Kindergärten, Teil I, S. 376, m.).

Brandt, Handreichung für die Pflege und Erziehung der Kleinen. 2 Hefte. Barmen, Klein. 1878.

Diese Gründe führte schon Dr. Luther an, um den Bürgermeistern und Ratsherren die Notwendigkeit der Schule zu beweisen (Teil I, S. 141 ff.), und diese Gründe gelten noch heute. Dadurch erscheint die Schule allerdings nur als ein Notbehelf für die Familie, und dieser Notstand hat sie allerdings ins Leben gerufen. Aber sie ist mehr; denn auch das Haus, welches den Unterricht seiner Kinder selber besorgen kann und in der Erziehung sorgfältig ist, bedarf der Schule zur Ergänzung der Erziehung, nicht nur des Unterrichts. Die Schule führt dadurch, daß sie das Kind an einem geordneten Gemeindeleben beteiligt, erziehlich über das Haus hinaus und bereitet in höherer Weise, als es das Haus vermag, auf das Leben in den großen Gemeinschaften des Lebens vor. Sie bildet also eine notwendige Stufe in der Erziehung, die keiner ohne Schaden unbenutzt läßt. Das ist die Notwendigkeit der Schule im Organismus der Erziehung.

Kern, Grundriß der Päd., S. 171 ff.: „Ist auch der Verkehr der Kinder mit den zur Familie Gehörigen von hervorragendem Einfluß auf die Charakterbildung, so reicht er allein doch für den Zweck, das Kind zur eigenen Wahl zwischen den verschiedenen in ihm sich regenden Wollen zu erziehen, keineswegs aus. Das Kind entscheidet sich für gar manches Wollen und drängt manchen Wunsch zurück nicht aus eigener freier Wahl, sondern aus Liebe zu den Seinen oder indem es unbewußt dem in der Familie herrschenden Geiste folgt. Den Druck des Lebens, welcher aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen hervorgeht, empfindet es im Kreise der Familie wenig oder gar nicht; die Liebe der Geschwister und Eltern ebnet die Wege und beseitigt viele Hindernisse, welche im Verkehr mit Fremden nur die eigene Kraft aus dem Wege räumen kann; gar manche bittere Täuschung würde ein unter dem schützenden Dache des elterlichen Hauses aufgewachsener, vom Umgange namentlich mit gleichalterigen Genossen fern gehaltener junger Mensch im feindlichen Leben erfahren. Auch einem noch so großen Geschwisterkreise fehlt bei den gleichen Verhältnissen, unter denen alle leben, die Mannigfaltigkeit der Individualitäten, die draußen im Leben zusammentreffen. Endlich ist noch ein besonders wichtiger Punkt hervorzuheben. Ist es der künftige Mann, den der Erzieher im Zöglinge vor sich sehen soll, so muß er sich ihn denken nicht bloß als einzelnen, sondern auch als Glied verschiedener über die Familie hinausreichenden, kleineren und größeren Gemeinschaften. Auch in dieser seiner Stellung zu einem Ganzen soll er dereinst seinen Charakter bewähren, und die charakterbildende Zucht wird daher dafür Sorge zu tragen haben, daß der Zögling von Jugend auf mit andern nicht nur ge-

legentlich Umgang pflegt, sondern durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden wird, daß er handelnd an einem geregelten Gemeindeleben teilnimmt, welches gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen ist. — Es ergiebt sich, daß dieses Gemeindeleben nicht in der Familie, auch nicht in der bezüglich der Mittel zur Erziehung der Kinder bevorzugtesten, gefunden werden kann, und zwar darum nicht, weil es von dem Wesen der Familie ausgeschlossen wird. Das Gemeindeleben, um das es sich hier handelt, findet der Zögling vielmehr nur in einem Lebenskreise, welcher Zöglinge von einer Verschiedenheit der Individualität vereinigt, die groß genug ist, um dem Knaben und Jünglinge ausreichende Gelegenheit zur Bildung seines Charakters zu geben, und andrerseits nicht so groß, daß sie die Erreichung des Erziehungszweckes, welcher in dem einzelnen Zögling liegt, hinderte. — Der gemeinsame Unterricht wird das Mittel zur Erzeugung der Thätigkeit sein, auf welche die Gemeinschaft der Zöglinge gegründet und welche daher zu einem Streben nach gemeinsamen Zwecken gestaltet werden muß. An den gemeinsamen Unterricht muß sich in dem Lebenskreise, den wir suchen, alles, was für die Erziehung geschieht, anlehnen. Der Lebenskreis, welcher die Erziehungsmittel besitzt, die der Familie teils aus zufälligen, teils aus notwendigen, mit ihrem Wesen zusammenhängenden Ursachen fehlen, ist der Lebenskreis der S c h u l e, oder, genauer gesagt, der Erziehungsschule. Sie ist nicht bloß eine Stellvertreterin, sondern eine Ergänzung der Familie." Vergl. W a i t z, S. 211 ff.

e. Als Gründe für die Notwendigkeit der Volksschule lassen sich folgende anführen:

α. Durch die Volksschule wird eine genügende allgemeine Volksbildung gesichert.

β. Die Volksschule führt die Charakterbildung weiter als die häusliche Erziehung.

γ. Die Volksschule gewährt den Kindern mehr Selbst-, Menschen- und Weltkenntnis als der häusliche Unterricht.

δ. Die Volksschule entspricht dem Princip der Arbeitsteilung, so daß dadurch viel Geld, Zeit und Kraft gespart und doch im Unterrichte mehr geleistet wird als im häuslichen Unterrichte.

f. H a u s und S c h u l e arbeiten an demselben Gegenstande der Erziehung, dem Kinde, verfolgen beide denselben Zweck der Erziehung, haben auch im ganzen dieselben Erziehungsmittel; Vorbild, Ermahnung, Warnung, Lob, Tadel und Strafe finden in beiden ihre Anwendung, aber sie unterscheiden sich auch wieder.

α. In betreff des Unterrichts geht die Schule über das Haus hinaus, denn der Unterricht der Schule ist planmäßig geordnet, wird von einem Lehrer erteilt, der für diesen Unterricht besonders vorgebildet ist, hat meist mehr Lehrmittel zur Verfügung und wird in seinem Erfolge durch das Zusammensein mehrerer Kinder unterstützt.

β. In betreff der Erziehung leistet die Familie mehr dadurch, daß die Eltern die Eigentümlichkeiten ihrer Kinder genauer kennen, nachdrücklichere Mittel für Lohn und Strafe besitzen, die Kinder auch vielseitiger beschäftigen können, dagegen hebt die Schule die Kinder in be-

treff der Selbständigkeit des Charakters und auch schon in der Erziehung zum Gehorsam höher; „denn erst in der Schule tritt dem Kinde ein fremder Wille gegenüber in der Gestalt des allgemeinen, alle umschließenden Gesetzes. Dies hat aber seine Verwirklichung in seinen Organen, den Lehrern. Der Gehorsam ist jedoch erleichtert durch die Gemeinsamkeit des Gehorchens. So bildet sich die Schule in Gesetz, Organen des Gesetzes, mitgehorchenden Gleichen zum Staate der Jugend." (Nägelsbach.)

g. Beide Erziehungsanstalten müssen, um die Erziehung des Kindes gemeinsam gedeihlich zu fördern, gewisse Pflichten gegeneinander erfüllen.

Das Haus hat die Pflicht, der Schule die Kinder zur rechten Zeit zu schicken, sie mit den erforderlichen Lehrmitteln zu versehen, den Kindern Zeit zur Anfertigung ihrer Schularbeiten zu lassen und die Schule in ihrer Erziehungsthätigkeit durch Wort und That bei den Kindern zu unterstützen. Da wo die Einheit zwischen Schul- und Familienerziehung fehlt, muß das Resultat mangelhaft bleiben. Der Lehrer hat daher alles zu thun, um die Mitwirkung der Familie für die Erziehungszwecke zu gewinnen. Allerdings können die Eltern nicht gegen alle Fehler helfen, aber sie können gegen Unordnung und Unfleiß die Schule unterstützen. Censuren, schriftliche Mitteilungen und mündliche Besprechungen, die er bei Besuchen mit den Eltern hält, stehen dem Lehrer zu Gebote. Ein Besuch des Lehrers bei den Eltern der Kinder hat auch sonst großen Nutzen. Der Lehrer kann da einen Blick in das Familienleben thun, der ihm bei der Beurteilung der Schüler und bei dem Verfahren gegen dieselben oft zu statten kommt.

„Wenn manche Lehrer wüßten", sagt Gräfe, „wie sie sich durch freundliche Rücksprache mit den Eltern ihren Beruf erleichtern und ihre Lehrerwirksamkeit erhöhen könnten, so würden sie gewiß weder aus Scheu vor der kleinen Mühe, noch aus Dünkel, noch aus falscher Ansicht ihrer amtlichen Stellung es versäumen, dazu selbst Veranlassung herbeizuführen."

Die Schule hat im Unterrichte auf die Verhältnisse und Bedürfnisse des Hauses Rücksicht zu nehmen, sie darf nicht für ihre Aufgaben die ganze freie Zeit der Kinder in Anspruch nehmen (S. 188), damit die Kinder auch dem Hause nützlich sein können, sie hat vor allem die Kinder in dem Gehorsam und in der Ehrfurcht gegen die Eltern zu erhalten und dazu anzuleiten.

4) Die dritte Erziehungsanstalt ist die Kirche, welche das Kind durch die Taufe aufnimmt und dadurch mit den Eltern sich verpflichtet, für die sittlich-religiöse Erziehung des Kindes zu sorgen. So lange das Kind noch zu den unmündigen Gliedern der Kirche gehört, wirkt sie nur mittelbar auf die Eltern, auf welche sie Einfluß zu gewinnen sucht, und durch die Lehrer, denen sie die religiösen Lehrbücher: Bibel, Gesangbuch, Katechismus, gegeben hat, um die Kinder in das religiöse Verständnis und kirchliche Leben einzuführen. Sie begnügt sich, die Arbeit der Schule auf dem kirchlichen Gebiete zu leiten, und beginnt erst mit der Vorbereitung zur Konfirmation direkt auf die Kinder einzuwirken, damit sie bewußte und lebendige Glieder des Reiches Gottes werden. Der Schule

fällt auf kirchlichem Gebiete das vorbereitende Katechumenat zu (S. 216), sie hat daher den Religionsunterricht so zu erteilen, daß ihre Schüler lebendige Glieder der Kirche werden, hat darum auch dem religiösen Geiste einen Einfluß auf den übrigen Unterricht zu gestatten und hat das religiöse Leben durch Gebet, Übung und Zucht zu pflegen.

„Wollte die Schule sich darin von der Kirche trennen und ihr auf die religiöse Erziehung keinen Einfluß gestatten, so würde der Kirche doch der Einfluß auf die Familienerziehung nicht abgeschnitten und das Recht zu einem auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft vorbereitenden Unterrichte in der Religion nicht streitig gemacht werden können, und es läge die Gefahr vor, daß nicht nur die für die erziehende Wirkung des Unterrichts unerläßliche Concentration desselben, sondern auch die für das Gelingen der gesamten Erziehung unentbehrliche Harmonie zwischen Schule und Familie verloren ginge." (Kern.) (Teil II, S. 80, 86, 148, 387 ff.)

Wir fassen, nachdem wir wiederholt von der religiösen Aufgabe der Schule in Erziehung und Unterricht gesprochen haben, die Hauptsachen kurz zusammen.

α. Der Lehrer leuchte selbst als Vorbild echter christlicher Frömmigkeit vor (Ebr. 13, 7);

β. jeder Schultag werde mit Gebet begonnen und beschlossen;

γ. der Lehrer ermahne die älteren Kinder zum Besuch des Gottesdienstes, halte darauf, daß die Katechumenen regelmäßig zur Kirche gehen, und gehe mit gutem Beispiel voran (Ebr. 10, 25);

δ. er lehre sie mit allem Fleiß, daß sie Christum nicht nur wissen, sondern auch lieben lernen;

ε. er leite sie durch rechte Zucht an, daß sie diese Liebe beweisen in einem guten Wandel (Jak. 1, 22—27), und

ζ. weihe sie auch ein in die Werke christlicher Barmherzigkeit.

5) Die Familie sucht das Kind vorzugsweise für ihr individuelles Leben zu gewinnen, die Schule führt es in die allgemeinen Gebiete der Gedankenwelt, die Kirche sucht es dem Reiche Gottes zu gewinnen, der Staat endlich betont, indem er auf die Erziehung einwirkt, daß das Kind seinen irdischen Beruf nicht allein zur Beförderung seiner eigenen Wohlfahrt, sondern gemeinnützig zur Förderung der Wohlfahrt des Ganzen führen lerne, damit er dadurch erhalten und gebauet und das Volk stark und frei nach außen, glücklich und zufrieden im Innern werde. Aus diesem Grunde schätzt er nicht nur die allgemeine intellektuelle Bildung als sichere Unterlage für die Berufsbildung, sondern auch die moralische Bildung als sicherste Grundlage des Volks- und Staatswohls und damit zugleich des Wohles des einzelnen.

„Das materielle Wohl des heutigen Staates ist augenfällig durch den Grad und den Umfang der intellektuellen und moralischen Kraft seines Volkes bedingt. Ohne großen Reichtum an Kenntnissen und Wissenschaften, an Fertigkeiten und Kunstübungen, die sich auf die vorhandenen Erwerbsquellen werfen und sie in fortschreitender Steigerung benutzen, neue Quellen der Art in der Natur ermitteln, die Organe der Produktion, Werkzeuge, Maschinen, Methoden

vervollkommnen und neue bilden, nach richtigen volkswirtschaftlichen Grundsätzen den öffentlichen Verkehr leiten u. s. w., kann der moderne Staat nicht bestehen. Dieses Verhalten ist eine innere unerläßliche Bedingung seiner Existenz." (Strümpell, S. 18.)

Schon darum kann ihm die Erziehung der Jugend nicht gleichgültig sein, aber er hat auch höhere sittliche Zwecke (S. 85), welche er ohne gehörige Bildung der einzelnen Volksglieder nicht erreichen kann. Darum ist sein Absehen darauf gerichtet, daß die allgemeine Bildung, die Urteilsfähigkeit, das gesittete, verständige und einsichtige Wollen und Handeln, Rechtlichkeit und Sittlichkeit, auch Künste und Wissenschaften in den Staatsbürgern wachsen, er sorgt für Schulen, damit nicht nur jedermann möglich werde, solche Bildung zu erlangen, sondern nötigt auch jedes Staatsglied, einen gewissen Grad der Schulbildung sich anzueignen, damit die Bildung der Gesamtheit sich steigere und dadurch seine sittlichen Aufgaben immer vollkommener gelöst werden. „Ein durchgängig gebildetes Volk erregt eine erhabene Idee und entspricht dem Ideal der Menschheit besser als ein großer dummer Haufen, der von wenigen Gebildeten regiert wird." (Strümpell.) Der Staat hat daher immer mehr, je mehr er seiner sittlichen Aufgabe sich bewußt geworden ist, durch Anlegung von Schulen jedem seiner Glieder die Erreichung seiner Lebensbestimmung ermöglicht, hat dazu den Inhalt, Umfang und die Art der Erteilung des Jugendunterrichts festgesetzt, hat den Eltern gegenüber das Recht geübt und den Kindern gegenüber seine Pflicht erfüllt dadurch, daß er den Schulzwang eingeführt hat, und muß es noch fortwährend als seine Pflicht ansehen, die innere Entwickelung der Schule zu fördern

α. durch zweckmäßige Organisation des Unterrichts,

β. durch Sorge für tüchtige Bildung der Lehrer,

γ. durch Beaufsichtigung der Schule durch theoretisch und praktisch gebildete Schulbeamte. Er muß aber auch die äußere Entwickelung des Schulwesens heben

α. durch Anlegung einer hinreichenden Anzahl von Schulen mit zweckmäßig eingerichteten und ausgestatteten Schulräumen, indem er durch hinreichende Unterstützung auch den ärmsten Gemeinden die Errichtung und Erhaltung einer Schule möglich macht,

β. durch Bestimmung der Maximalzahl der Schüler für die einzelnen Schulklassen,

γ. durch Darbietung der gesetzlichen Hülfe zur Durchführung des Schulzwangs und zur Erreichung des regelmäßigen Schulbesuchs,

δ. durch sorgfältige Verwaltung des Schulvermögens zum Besten der Schule und

ε. durch die Sorge für die angemessene Besoldung der Lehrer.

Dagegen hat die Schule die Pflicht,

α. Den Gesetzen des Staates gehorsam zu sein und diesen Gehorsam auch den Schülern einzupflanzen, denn der Gehorsam gegen die Gesetze ist der Grundpfeiler des Staates.

β. Sie hat in den Schülern Gemeinsinn und Patriotismus zu erwecken, daß sie dem gemeinen Besten, auch unter Opfern zu dienen bereit sind und die volkstümliche Sitte und die Ehre des Vaterlandes hoch halten, und sie hat vor allem

γ. den Schülern Liebe zu König und Vaterland einzuflößen.

6) Daß innerhalb des Staates auch die Gemeinde ein Recht an die Schule hat, der sie ihre Kinder anvertraut, unterliegt keinem Zweifel, ebenso daß sie die Pflicht hat, mit allem Ernste für die Hebung der Schule thätig zu sein. Recht und Pflicht der Gemeinde aber ordnet der Staat, und die Schule erfüllt ihre Pflicht gegen die Gemeinde zugleich mit, indem sie dem Staate dient durch Pflege des Gemeinsinnes, der sich ja zuerst im Dienste der Gemeinde zu bewähren hat. Durch die Pflege der allgemeinen Bildung und dadurch, daß die Schule ihren Unterricht stets praktisch erteilt, so daß das dadurch erzielte Wissen und Können im Leben verwendbar ist, sorgt die Schule auch am besten für den künftigen Beruf; dagegen kann sie eine specielle Vorbereitung für einen bestimmten Beruf nicht erteilen, wenn sie nicht ihres Charakters als Erziehungsschule verlustig gehen will. Sie muß stets eingedenk bleiben des Pestalozzischen Wortes: „Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet sein."

Riecke, Erziehungslehre, S. 46: „Nur wo diese drei (Familie, Kirche, Staat) so zusammenstimmen und zusammenwirken, daß sie eine trias harmonica (Dreiklang) bilden, ist eine vollendete Erziehung des Menschen möglich. Die Pädagogik hat die Grundzüge einer solchen harmonischen Familien-Kirchen-Staatserziehung aufzustellen, und Eltern, Kirchenlehrer, Staatsmänner haben bei der gleichen Pädagogik in die Schule zu gehen, damit das Erziehungswerk, das sie treiben, nicht die Harmonie der Menschennatur störe, — wie leider! — oft genug der Fall ist, wodurch der Mensch auf die kläglichste Weise zerrissen wird, oder zwischen Staat und Kirche unselig schwebt — sondern zusammenstimme und durch ihre vereinte Bemühung zu einem herrlichen Tempel werde, der zwar mit seinem Grunde in der Erde wurzelt, aber mit seiner Spitze den Himmel berührt!" — Palmer, Ev. Päd., S. 510: „Es ist früher dargethan worden, daß — was zunächst die Volksschule betrifft — diese Anstalt drei Mächten dient und verantwortlich ist, der Familie oder Gemeinde, der Kirche und dem Staat. Dies hat zur Folge, daß sich alle drei bereits in der Schule repräsentieren, daß die Schule alles dies zugleich in sich trägt, — sie ist eine Gemeinde im kleinen, d. h. wieder eine Familie; sie ist eine Kirche im kleinen; sie ist ein Staat im kleinen. Fehlte ihr das erste Merkmal, so würde der Lehrer nicht mehr in einem väterlichen Verhältnis zu den Kindern stehen; fehlte das zweite, so fiele der evangelische Grundtypus, es fiele die Andacht und die Erbauung, es fiele die höhere Weihe für Lehre und Disciplin in der Schule weg; fehlte das dritte, so würde die Macht eines Gesetzes, so würde die äußerliche Ordnung, die in vielen Stücken nur verlangt, daß das Befohlene geschieht, ob auch die subjektive Stimmung im Zögling nicht damit übereinstimmt, aufgehoben. — So erscheint nunmehr der Lehrer als derjenige, in welchem alle drei Gewalten den Kindern gegenüber vereinigt sind. Nun sind aber seine drei Funktionen als Vater, als Priester, als Obrigkeit unter seinen Kindern

nicht etwa drei verschiedene Rollen, die er zu verschiedenen Zeiten des Tages spielte, sondern sie verschmelzen sich in ihm zu einer lebendigen, concentrierten Einheit. Darin besteht seine amtliche Würde. — Und darin besteht nun auch das Eigentümliche des Schullebens, daß in ihm jene großen Formen menschlichen Gemeinlebens im kleinen repräsentiert und damit auch in Wahrheit vorgebildet sind. — Ihre (der Schule) Eigentümlichkeit besteht darin, daß sie die großen Gestaltungen des Lebens im Keime in sich trägt und daher auch gerade dasjenige in des Kindes Geist und Gemüt niederlegt, wodurch es innerlich befähigt wird, in jenen großen Gemeinschaften seiner Bestimmung zu genügen."

---

## Dritter Abschnitt.

# Die Schulordnung oder die Schulkunde.

### § 54.

### A. Die Vorbereitung zum Schulamte.

1) Die Wichtigkeit der Lehrerbildung leuchtet von selbst ein; denn wenn die Erziehung der Jugend von so hoher Bedeutung ist, wie wir gesehen haben, so muß um so mehr Fleiß und Sorgfalt für die Bildung derer aufgewandt werden, welchen die Jugenderziehung Lebensaufgabe sein soll. Durch die Mängel und Verkehrtheiten der Lehrerbildung werden nicht nur einzelne Familien und Ortschaften, sondern ganze Provinzen und Staaten geschädigt. Darum hat der Staat die Pflicht, für eine gute Lehrerbildung zu sorgen, und erfüllt dieselbe durch die Sorge für geeignete Lehrerbildungsanstalten, Präparandenanstalten und Seminare, durch Anstellung tüchtiger Lehrer an denselben, durch eine angemessene Lehr- und Erziehungsordnung für dieselben und durch Leitung und Beaufsichtigung dieser Anstalten. Er muß dabei auf die Mithülfe der Staatsglieder, besonders der Lehrer rechnen. Darum muß auch die Pädagogik die Vorbereitung zum Schulamte besprechen. Es kommen dabei die beiden Fragen in Betracht: Wer eignet sich zum Lehrer? und: Wie wird der Lehrer zweckmäßig zu seinem Amte vorbereitet?

2) Wer eignet sich zum Lehrer? Das Lehramt ist ein herrliches Amt, denn es hat Menschen zu bilden in einer Zeit, da sie noch am bildsamsten sind, und die Eindrücke am tiefsten in das innere Leben eingreifen, so daß von der Arbeit des Lehrers die künftige Lebensgestalt des Menschen, Segen oder Unsegen für Zeit und Ewigkeit vielfach abhängt. Das Lehramt ist ein herrliches Amt, denn es gestattet dem Lehrer, das Köstlichste, was ein Mensch sein eigen nennen kann, sein geistiges Besitztum andern zur Geistesbildung mitzuteilen und sittlich auf andre einzuwirken. Darum übt das Lehramt auf ein ideal gerichtetes Jünglingsherz immer eine anziehende Kraft aus. Aber das Lehramt in

der Volksschule ist auch ein schweres Amt, denn es erfordert viele Anstrengung, die geistig Unmündigen zu heben; es bietet geringe Abwechselung in der Arbeit und legt manche Entbehrung auf, wenn auch die Liebe und Anhänglichkeit der Kinder, welche dem treuen Lehrer nicht fehlen wird, ein hoher Segen ist, und wenn auch Staat und Gemeinde in ausreichender Weise für des Lehrers Unterhalt sorgen. Aus der Natur, aus der Herrlichkeit und Schwierigkeit des Amtes ergeben sich bestimmte Forderungen an den, der Lehrer werden will. Wir können sie so bezeichnen: Sei sittlich, sei geistig, sei körperlich gesund.

a. Sei sittlich gesund. Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein. Darum dürfen frivole, leichtsinnige, wankelmütige, mürrische, unfreundliche, ungefällige Knaben, die keine Liebe zu den Kindern haben, nicht zur Wahl des Lehrerberufs veranlaßt werden. Schiffbrüchig gewordenen Leuten andrer Berufsarten ist das Lehramt nicht als Rettungsanker zuzuwerfen. Heitere, genügsame, uneigennützige Knaben, welche kindlichen und vor allem frommen Sinn und Liebe zu der Kinderwelt haben, eignen sich am meisten.

b. Sei geistig gesund. Der Volksschulunterricht erfordert eine gewisse Gleichmäßigkeit der Anlagen für alle Gebiete des Wissens und Könnens, darum sind einseitig begabte Naturen weniger geeignet. Dann erfordert der Lehrerberuf praktisch-geschickte Naturen, die aber eines idealen Schwunges nicht entbehren. Schwärmer und trockene Krämerseelen eignen sich nicht; lebhafte und doch bedächtige Köpfe sind die besten.

Dr. Schneider in seinem Vortrage: Der Lehrermangel, eine Gefahr für das deutsche Volksleben, sagt: „Vieles wird von selbst besser werden, wenn die pekuniäre Lage der Lehrer eine andre geworden ist, und wenn sie instand gesetzt sind, ihren Standesgenossen, ich meine, den Männern gleich zu leben, die etwa dieselbe Bildungshöhe erlangt haben; dann wird die Isolierung der Lehrer und ihre enge, mancherlei Aufregung bergende Zusammenschließung von selbst aufhören. Dennoch möchte ich noch ausdrücklich bitten, geben Sie dem Lehrer auch eine bessere gesellschaftliche Stellung, drängen Sie ihn nicht in die Wirtshäuser, machen Sie Ihren Kindern die große Freude, den Lehrer auch zu Hause bei den Eltern zu sehen. Stellen Sie das Bild wieder her, das wir in der Zeit, da ich Knabe war, noch gesehen haben, da der Lehrer ein angesehener Mann war in der Gemeinde, die Knaben zu ihm emporsahen und sich sagten: „Solch ein Mann möcht' ich mal werden!" Wenn das so recht geschähe, dann würde die Lust zum Lehrerberufe schon wieder lebendig werden. Sie liegt so tief im Kinde; gehen Sie doch durch die Straßen, treten Sie in die Höfe und sehen Sie den Spielen zu, in denen die Kinder Erwachsenen nachahmen; sie spielen Soldaten oder Schule. Beachten Sie, mit welcher Neigung ältere Geschwister ihren jüngeren zu Hülfe kommen, und bedenken Sie endlich, daß sich bis jetzt trotz alles Elends immer noch so viel Lehrer gefunden haben, und Sie werden zugeben, es muß doch wohl möglich sein, dem Lehrermangel abzuhelfen.

Freilich wird das durch Geld und bessere gesellschaftliche Stellung allein nicht verschafft. Was eine Bank ihren Direktoren bietet, kann der Staat seinen

höchsten Beamten nicht geben; was der Kaufmann seinen Arbeitsgehülfen bietet, das kann der Staat, das kann die Gemeinde dem Lehrer nicht gewähren, und wer einzig und allein nach dem Lohne fragt, den wird kein Unterrichtsgesetz, keine Alters-Skala in demselben befriedigen. Es bedarf deswegen immer noch — und Gott sei Dank bedarf es — eines innern Lohnes für die Arbeit; nur wer den zu schätzen vermag, soll kommen. Der innere Lohn, die Freude am Ausbau des Gottesreiches, die Lust am Dienste in demselben, Befriedigung in der Beschäftigung mit den Kindern, das Bewußtsein treu ausgekaufter Lebenszeit: das ist ja ein Segen, der reichlich auf das Lehramt gelegt ist."

c. Sei körperlich gesund. (Teil I, S. 287 ff. Salzmann.) Die Arbeit des Lehrers erfordert einen gesunden Körper, besonders gesunde Sinne und Sprachorgane. Der kranke Lehrer hat immer an sich selbst zu denken; jeder Unbesonnenheit der Zöglinge wird er die Absicht, ihn zu kränken, unterlegen, seine Kränklichkeit wird ihn ungerecht und inkonsequent machen. Auch solche Körpergebrechen, welche die Spottlust der Kinder reizen, soll der künftige Lehrer nicht haben.

3) Wie wird der Lehrer zweckmäßig zu seinem Amte vorbereitet? Trotz mancher andren Bildungswege, die offen stehen, um die einem Lehrer erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, ist es das Geratenste, daß der Lehrer, nachdem er die Volksschule absolviert hat, in der Präparandenanstalt und im Seminar vorbereitet wird.

a. Die Absolvierung der Volksschule (Land- oder Stadtschule) wird als Grundlage angenommen, an welche die weitere Vorbildung des Lehrers sich anschließt. Im 14. Jahre, wo mit der Konfirmation die Entlassung aus der Volksschule stattfindet, und wo gewöhnlich die Wahl des künftigen Berufs getroffen wird, werden die jungen Leute, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollen, aufgefordert, sich zum Eintritt in eine Präparandenanstalt einem Examen zu unterwerfen, in welchem die gewöhnlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Volksschule zu gewähren hat, verlangt werden. Einige Fertigkeit in der Musik ist erwünscht. Haben sie das Examen bestanden, so treten sie in die Präparandenanstalt.

b. Die Präparandenanstalten sind in der Regel Staatsanstalten mit drei Lehrern und drei Klassen, welche die Präparanden in drei Jahreskursen bis zum 17. Jahre weiter bilden. Sie haben teils die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu befestigen (dritte Klasse), teils die allgemeine Bildung weiter zu führen (zweite und erste Klasse), so daß der deutsche Unterricht, die Mathematik, Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte neben der Religion eine eingehende Pflege erfahren, der Musikunterricht eintritt, und eine fremde Sprache zu tüchtiger grammatischer Zucht (die lateinische Sprache) getrieben wird. Die Präparandenanstalt ist also eine Fortbildungsschule, welche sich genau an die Volksschule anschließt, den Lehrern die erweiterte und vertiefte Grundlage ihrer allgemeinen Bildung bietet, aber auch Zöglingen anderer Berufsarten als Fortbildungs-

schule offen steht. Darum darf der Präparandenunterricht nicht nur darauf ausgehen, die jungen Leute für die Aufnahmeprüfung ins Seminar tüchtig zu machen und deshalb in ein unverständiges Einlernen und Aneignen positiver Kenntnisse ausarten, sondern er muß den Geist wahrhaft bilden. Nicht der Umfang des Wissens, die Vielwisserei, sondern die Solidität des Wissens macht den Kern der Bildung aus. So rüstet die Präparandenanstalt den Zögling aus mit einem Maße allgemeiner Bildung, und nur in der Musik tritt die besondre Fachbildung sichtbar hervor; sie führt ihn auch erziehlich weiter aus den Kinderschuhen heraus, muß aber untüchtige Präparanden abweisen, damit sie noch zeitig genug sich einem andern Berufe widmen können. Die Vorbereitung auf anderen Schulen ist dadurch nicht ausgeschlossen. Alle Präparanden aber haben, bevor sie in das Seminar eintreten, einem Aufnahmeexamen, in welchem nicht nur das angeeignete Wissensquantum, sondern auch die gewonnene Kraft geprüft wird, sich zu unterziehen. Dieses Examen wird unter dem Vorsitz des Schulrats von dem Lehrerkollegium des Seminars gehalten, und von dem Bestehen desselben ist der Eintritt in das Seminar abhängig.

Vergl. Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Königlichen Schullehrer-Seminaren. Allgemeine Bestimmungen des K. Preuß. Ministers 2c. vom 15. Oktober 1872. — L. Hoffmeyer, Lehrplan der Königl. Präparandenanstalt zu Aurich. Hannover, C. Meyer. 1876.

c. Das Seminar hat die Aufgabe, die allgemeine Bildung der Zöglinge in gewisser Beziehung zu vollenden und dieselben intellektuell, pädagogisch und moralisch zu einer tüchtigen Wirksamkeit im Schulamte vorzubereiten. Das Seminar behält die Zöglinge vom 17. bis 20. Jahre in drei aufsteigenden Klassen, von denen die beiden unteren vorzugsweise die allgemeine Ausbildung der Zöglinge und die Theorie der Pädagogik zur Aufgabe haben, die erste vorzugsweise die praktische Ausbildung zum Lehrerberuf und die methodische Verarbeitung der einzelnen Lehrfächer zu geben hat.

α. Intellektuelle Ausbildung. Das Seminar, wie jede andre Fachschule, darf die allgemeine Bildung seiner Zöglinge nicht als völlig abgeschlossen ansehen, sondern muß dieselbe nicht nur erweitern, zu welchem Zwecke eine fremde Sprache neu eintritt, sondern auch klären und vertiefen. Dies ist vornehmlich die Aufgabe der beiden ersten Seminarjahre. Es muß Hauptziel sein, daß die Seminaristen in allen Fächern, in welchen sie künftig zu unterrichten haben und welche die Grundlage nicht nur der allgemeinen Volksbildung, sondern auch der höheren allgemeinen Menschenbildung sind, gründliche Kenntnisse erlangen. Der Lehrer soll in diesen Fächern zunächst kein Gelehrter werden, sondern ein Gebildeter in dem Sinne, in welchem wir S. 92 Bildung von Wissenschaft unterschieden haben, ein Gebildeter mit Rücksicht auch auf seinen Beruf, daß er nicht nur mehr wisse, als was er zu lehren hat, sondern auch als Vermittler des geistigen Fortschritts und praktischer Volksmann die sicheren Resultate der Wissenschaft dem Volke zuführen könne. Seine Bildung ist daher eine wesentlich volkstümliche,

und auch die Methode des Seminarunterrichts hält zu diesem Zwecke die Mitte zwischen dem akademischen Vortrage und dem elementarischen fragweisen Unterrichte. Sie geht immer von der Anschauung aus, berücksichtigt aber in der weitern Entwickelung des Gegenstandes, daß sie nicht Kinder, sondern Jünglinge vor sich hat, und wählt darum die Form des Lehrgesprächs, wie es zwischen Erwachsenen stattfindet. Mit dieser Einschränkung ist sie aber auch durch Korrektheit in der Form ein stetes Vorbild für den Unterricht, welchen der Zögling später selbst erteilen soll, und zugleich eine Förderung für Lehrer und Schüler; denn der Lehrer lernt den Gemütszustand und die fortgehende Geistesthätigkeit des Zöglings, wenn dieser sich vollständiger aussprechen muß, genauer kennen als durch katechetische Fragen, auf welche nur eine kurze Antwort erfolgt; der Seminarist aber wird sicherer gestellt, daß er überall richtig gefaßt und begriffen habe, und erlangt zugleich jene Sprachgewandtheit, die er als Lehrer so nötig hat. Auf evangelischem Boden, mit den besten Erzeugnissen unseres nationalen Lebens genährt, erwächst so eine Bildung, auf die niemand vornehm oder scheel herabzusehen braucht, oder die etwa gar zu fürchten wäre. Diese umfassende und eingehende Bildung ist nötig für den Lehrerberuf; denn sie erst befähigt den Lehrer, seinem Werke an den Kindern den Stempel einer geistigen Arbeit aufzudrücken, dadurch Volksbildung zu erzeugen und zu Gunsten derselben den verständigen Vermittler zwischen dem niedern Volk und den höher Gebildeten zu machen.

Dr. Schneider sagt mit Recht: „Der durch kürzeren Kursus hindurchgeführte junge Lehrer, dem weniger Arbeit zugemutet, der nicht dahin geführt worden ist, zu merken, welchen verschwindend kleinen Teil des Wissens auch der gelehrteste Mann umspannt, der zieht zu allerletzt den langen Kittel an. Die Lehrer mögen mir verzeihen, wenn ich einmal hier sage: Je schwächer der Seminarist ist, und je weniger er gelernt hat, desto feiner trägt er das kurze Röckchen, das Spazierstöckchen und die Cigarre, desto lieber schmückt er sich mit dem hohen Cylinder; je mehr einer gearbeitet hat (es ist nicht bloß bei Lehrern so), desto bescheidener wird er.“

β. Bei der sittlichen Bildung, welche in der ganzen Seminarzeit durch Unterricht und Erziehung erstrebt wird, und in welcher durch Hülfeleistung die älteren Zöglinge sich schon auf ihren künftigen Erzieherberuf praktisch vorbereiten, ist dahin zu sehen, daß der Lehrer berufen ist, in allen Stücken ein Vorbild der Jugend zu sein. Aus diesem Grunde muß das Seminar eine Erziehungsanstalt sein und immer mehr werden, je mehr die Überzeugung allgemeiner wird, daß die Schule Erziehungsanstalt sein soll. In den meisten Fällen hat man für die Seminarerziehung die Form des Internats gewählt, weil bei gehöriger Leitung sich in demselben alle erziehlichen Kräfte zur gegenseitigen Förderung leichter entfalten können. Alle Seminarerziehung muß sich auf evangelischen Grund stellen, ohne frömmelndem und heuchlerischem Wesen Eingang zu gestatten. Sie nimmt dazu die christliche Sonntagsfeier und gemeinsame Andacht, alle Mittel der Ermahnung, der Warnung und des Rats, die gegenseitige Hülfeleistung, die brüderliche Krankenpflege und alles das, was brüderlichen Sinn zu pflanzen geeignet ist,

in sich auf. Sie sucht auf dieser Grundlage die Bildung tüchtiger sittlicher Charaktere zu erreichen durch Regelmäßigkeit, strenge Ordnung, Pünktlichkeit, Gewöhnung an geregelte Arbeit und an einen Gehorsam, „in welchem sich Ehrerbietung und Vertrauen begegnen“.

„Die jungen Lehrer sollen fühlen“, sagt Palmer, „daß man in ihnen den werdenden Mann achtet; aber es ist ein köstlich Ding einem Manne, absonderlich einem Erzieher, daß er das Joch in seiner Jugend habe tragen gelernt (Klagel. 3, 27). Ist das Regiment im Seminar ein schwaches, so wächst ein zuchtloses Geschlecht heran, das bald genug einen bösen Samen in Schulen und Gemeinden ausstreut.“

Stirm: „Es sind Väter und Mütter, es ist das Vaterland, das eine Anzahl seiner Söhne Ihnen übergiebt. Sie werden denselben ein weiser Führer, ein treuer, sorgsamer Lehrer und Erzieher sein. Sie werden täglich als das Ziel Ihres Strebens und Wirkens das betrachten, daß die Zöglinge an Geist und Herzen wahrhaft gebildet, mit echt christlicher Gottesfurcht erfüllt und nicht bloß mit gründlichen Kenntnissen ausgestattet, sondern auch mit heiliger Liebe und Achtung gegen ihren Beruf durchdrungen und vom Gefühl seiner Wichtigkeit begeistert werden.“ Hergenröther: „Edel soll und muß vor allem der Charakter des Mannes sein, der als Lehrer und Erzieher der Jugend auftreten will, weil dadurch seine ganze Brauchbarkeit für das Lehramt bedingt ist. Die Züge des edlen Charakters eines Lehrers sind aber bescheidene Demut, offene Wahrheitsliebe, unverstellte Frömmigkeit, uneigennützige Dienstfertigkeit, unveränderlicher Berufseifer, sanftmütige Nachsicht, männlich freundlicher Ernst, gewissenhafte Unparteilichkeit, starkmütige Genügsamkeit, reger Bildungstrieb, stille Duldsamkeit und friedliebende Verträglichkeit. Fehlt einer oder der andre dieser Züge, so wird er auch bei der größten Lehrgeschicklichkeit entweder seinen Schülern oder der Schulgemeinde oder sich selbst zum Anstoß werden und auf jeden Fall nicht mit demjenigen Segen wirken können, mit welchem er in seinem Amte wirken soll.“ Eisenlohr: „Wir sind berufen zur Arbeit an einem evangelischen Volksschullehrerseminar. Da gilt es, Jünglinge heranzubilden, die auferzogen sind in Zucht, als lebendige Glieder des Volks angewachsen an jede deutsche Sitte, an seine teuren Besitztümer und glücklichen Errungenschaften in Staat und Kirche, genährt von den Kräften des Evangeliums, befruchtet von allem, was zur echt menschlichen Bildung gehört, von dieser Anstalt hinaustragen mögen in die ihnen angewiesenen Kreise die hier erworbenen Güter und den daselbst empfangenen Samen hinwiederum selbst auf Hoffnung ausstreuen; — Jünglinge, die selbst gebildet durch Kenntnisse, selbst erzogen im Glauben, Treue, Gehorsam, die geistige Kraft und das Gemüt besitzen mögen, um liebreich eingehen zu können auf die lauten und stillen Bitten der Kinderwelt, welche die Arme nach ihnen ausstreckt und an ihnen emporranken möchte, und hülfreich entgegenzukommen den, sei es bereits geweckten, oder noch schlummernden Bildungsbedürfnissen der heranwachsenden Jugend in den Kreisen des Volks. Die Aufgabe ist eine große, und doch wie wichtig ist es, daß es versucht werde, sie annähernd wenigstens zu lösen. Die Schullehrerseminare gehören zu den einflußreichsten Anstalten eines Landes; still und verborgen sind ihre Wirkungen, aber dennoch ist kein Feld so groß und umfassend als das, welches dem Volksschullehrerstande angewiesen ist, und gerade in der Stille und Verborgenheit arbeiten die hier

ausströmenden Kräfte entweder am Einbruch des trügerischen Bodens von Volkswohlfahrt und Volksglück oder an Heranbildung von Früchten eines schöneren, reineren, reicheren, freieren Volkslebens." Die Altmeister deutscher Volksschulpädadogik, Dinter, Denzel, Diesterweg und Harnisch, haben der Seminarerziehung besondern Eifer zugewandt und gute Zucht geübt.

γ. Die pädagogische Bildung beginnt in der dritten Seminarklasse wohl am geeignetsten mit einer Reihe konkreter Lebensbilder aus der Geschichte der Pädagogik.

„Denn wie in allen Gebieten, so ist auch hier die Geschichte", sagt Palmer, „eine so vortreffliche Lehrerin, weil sie einerseits für jugendliche Gemüter dasjenige ist, was am meisten Interesse erweckt, und andererseits das Urteil ungemein läutert, es aus subjektivem Meinen oder aus albernem Nachbeten zur Objektivität, zu männlicher Selbständigkeit erhebt. Der Mangel an wahrem geschichtlichen Sinne ist eine der Hauptursachen, warum unsere Pädagogen so leicht von jeder neuen Erscheinung, von jedem neuen Schlagwort sich gefangen nehmen lassen; dieser Mangel an Geschichtssinn ist immer zugleich ein Mangel an Pietät, ein Zeichen dünkelhafter und darum bornierter Selbstüberhebung."

Die Geschichte der Pädagogik findet auch auf den folgenden Stufen, in denen die Pädagogik immer mehr Mittelpunkt der ganzen Seminarbildung wird, eingehende Berücksichtigung. Die Pädagogik aber, und dadurch unterscheidet sich die Lehrerbildung in andren Fächern von der in dieser seiner Fach- und Berufswissenschaft, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung betrieben werden, damit sie in lichtem Glanze das hohe Ziel der ernsten Lebensarbeit zeige und den Lehrer zur rechten Thätigkeit in der Schule befähige; denn nur da, wo pädagogische Einsicht die Erwägungen leitet und die Entschlüsse bestimmt, begegnen wir einem klar bewußten, sichern und erfolgreichen Handeln, jenem tapfern Mute, der alle Hindernisse überwindet, und jener heiligen Begeisterung, welche den treuen Lehrer über alle Ungunst der Verhältnisse erhebt und bis zum letzten Herzschlage sein schlichtes Heldentum verklärt. (Palmer, Ev. Päd., S. 491 und 495.) Diese Aufgabe hat das Seminar im zweiten und dritten Jahre zu lösen, in welchem letztern die praktische Ausbildung der Seminaristen zum Schulamt eine hervorragende Stelle einnimmt. Zu diesem letzteren Zwecke haben die Seminaristen in der Übungsschule sich im selbständigen Schulhalten unter Anleitung der Lehrer zu üben. Ohne Übungsschule ist das Seminar, wie Diesterweg, „Zur Lehrerbildung", sich ausdrückt, „eine Lehr- und Lern-, mitunter auch eine Schwatz- und Kritisier-, nur keine Bildungsanstalt für praktische Lehrer." Übung in der korrekten Fragebildung, Lehrproben unter den Seminaristen selbst, Probelektionen, Hospitieren, schriftliche Präparation und Besprechung derselben durch den Lehrer, Unterrichten, Recension, Instruktion sind Hauptmomente in der praktischen Ausbildung.

„Der Lehrer soll Fachmann sein einzig und allein in der Pädagogik, d. i. in der Kunst zu unterrichten und zu erziehen; in den Fächern aber, die ihm den Stoff des Unterrichts liefern, soll er nur so weit bewandert sein, um

seine Aufgabe, die in der Volksschule zu erreichende allgemeine Bildung zu geben, lösen zu können. Es soll deshalb dem Lehrer durchaus nicht verwehrt sein, sich in dem oder jenem Fache, je nach seiner Fähigkeit und Neigung zum Fachmann auszubilden; es ist sogar wünschenswert, daß dies jeder Lehrer zu erreichen sucht, und es wird auch dies der Volksschule selbst von nicht geringem Nutzen sein; doch liegt dies zunächst nicht in seiner Aufgabe, und deshalb hat auch das Seminar durchaus nicht die Aufgabe, seine Schüler zu solchen Fachleuten heranzubilden. Ein rechtes Seminar wird dazu den Grund legen, es wird die einzelnen dazu anregen, aber es liegt nicht in seiner Aufgabe, dies selbst zu bewirken, und dies Ziel kann nicht maßgebend für seinen Lehrplan werden. Man braucht darum auch durchaus nicht das Lehrziel der einzelnen Unterrichtsfächer auf eine schwindelnde Höhe zu bringen.“ Koch, Über das Lehrziel der Lehrerseminare. Kehr, Päd. Blätter. 2. Band. S. 159 ff.

Das Seminar entläßt keine vollendeten Lehrer, das Abgangsexamen soll nur darthun, daß der junge Lehrer geeignet sei zum Unterrichte und zur Erziehung in der Schule und befähigt für das Weiterstudium, zu welchem ihn auch die zweite Prüfung nötigt. Die Bildungsarbeit kann und darf bei einem jungen Manne von zwanzig Jahren nicht abgeschlossen sein. Dazu aber muß das Seminar neben der Frische geistiger Arbeitskraft und Arbeitslust die Wärme der natürlichen Teilnahme für die Kinderwelt im allgemeinen und die Schule im besonderen und die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe in dem Zöglinge pflegen; denn nicht ein Gebildeter im allgemeinen, sondern ein gebildeter Lehrer soll er sein, der sich zu diesem Berufe immer täglich neu bildet durch ernste Arbeit und heilige Zucht, nicht nur im Hinblick auf das Examen für Mittelschulen und Rektoren, denn das ist nur ein äußerer Beweggrund, sondern vor allem dazu, daß von ihm das Wort, welches der edle Eberhard von Rochow seinem Freunde Bruns zum Ehrenmahl setzte, im vollen Sinne gelten kann: „Er war ein Lehrer.“

„Wir würden dem Seminar gar manches gern erlassen, wir würden manche Mängel des Unterrichts ihm nachsehen, wenn es nur versteht, den Seminaristen für die Bildung überhaupt zu gewinnen, indem es in ihm das Bedürfnis derselben erregt, wenn es ihn mit inniger Liebe für den künftigen Beruf, mit Begeisterung für Volksbildung zu erfüllen weiß, wenn es in ihm den Durst nach Wissen, die Neigung zu Selbstunterricht und Fortbildung bleibend anzuregen vermag.“ (Gräfe.) Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872: Lehr-Ordnung für die Königlichen Schullehrer-Seminare und Prüfungs-Ordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rektoren. *Dr. Schneider, Volksschullehrer-Seminar in Schmids Encyklopädie. *Kehr, Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha, Thienemann. Burk und Hory, Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. Stuttgart, Belser. Dr. Schumann, Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. Eisenach, Bacmeister. 1877. *Spieker, Schürens Ansichten über Lehrerbildung. Hannover, Meyer. 1880. — Andere Ansichten vertritt K. Richter, Die Reform der Lehrerseminare. Leipzig, Brandstetter.

## § 55.

## B. Die Einrichtung und Ausstattung der Schule.

„Ein Schulhaus sollte stets die heiterste, sonnigste Lage im ganzen Orte haben; gemütlich-still sollte es etwas fernab vom Markt- und Straßenverkehr, womöglich neben der Kirche, stehen; und zur Vollendung des schönen Stilllebens wünschte ich vielleicht noch eine breitschattige Linde hinzu, welche an heißen Sommertagen die fröhliche Jugend zu Gesang und Spiel um sich versammelte.“ (Kellner.) Vergl. Lauckhardt, Bilder aus dem Schulleben. S. 123. Wien, Pichler. 1874.

1) a. Das Schulhaus soll wo möglich in der Mitte der Schulgemeinde liegen;

b. es soll eine gesunde Lage, trockenen Untergrund, Luft und Licht haben;

c. es soll von störendem Geräusch entfernt,

d. anständig und zweckmäßig gebaut und geräumig genug sein, um neben den Schulräumen auch die Lehrerwohnung zu enthalten. Dabei ist namentlich darauf zu sehen, daß die Lehrerwohnung und das oder die Klassenzimmer gehörig von einander abgeschlossen sind, damit der Unterricht nicht durch die Familie gestört wird.

e. Der Platz vor dem Schulhause soll zum Spiel- und Turnplatz geebnet, reinlich und trocken sein, um den steten Wechsel zwischen Arbeit und Erholung zu ermöglichen.

f. Beim Schulhause befinde sich ein Schulgarten.

g. Die Aborte für Knaben und Mädchen müssen getrennt liegen und verschließbar sein.

2) Der wichtigste Raum im Schulhause ist das Schulzimmer (der Schulsaal). Es muß

α. hinlänglich geräumig sein; denn alle Kinder sollen hinreichend Platz haben, und zwar so daß sie alle in Reihen hintereinander sitzen und deutlich sehen können, was sie zu lernen und zu üben haben. Auf ein Kind wird ein Flächenraum von mindestens 0,6 qm gerechnet, doch darf ein Schulzimmer die Größe, welche für achtzig Schüler hinreichend ist (ungefähr 72 qm) nicht überschreiten, weil sonst manche Unterrichtszwecke gehindert werden. Die beste Gestaltung des Schulzimmers ist die eines Rechtecks, dessen anstoßende Seiten sich wie zwei zu drei oder vier zu drei verhalten. Die Höhe eines Schulzimmers soll zwei Manneshöhen, also 3,5—4 m betragen, damit die Ausdünstungen der Kinder sich nach der Höhe vertheilen, im Winter aber das Schulzimmer zweckmäßig erwärmt werden kann

β. Die Wände des Zimmers dürfen nicht mit der grellen weißen Farbe, welche bei Sonnenlicht den Augen schädlich wird, sondern mit matter hellgrüner oder hellgrauer Farbe gestrichen werden, und sind am besten bis zur Schulterhöhe der Kinder mit Holzbekleidung zu versehen oder mit Ölfarbe zu streichen.

γ. Der Lehrersitz auf einem Podium besteht entweder aus einem einfachen Stuhl mit einem Tische, dessen Kasten zur Aufnahme der

Schullisten dient und verschließbar sein muß, oder einem Katheder. Das Ganze muß einen solchen Platz erhalten, daß der Lehrer alle Schüler im Gesicht hat, so daß sich dazu die Mitte der einen Schmalseite des Schulzimmers eignet.

δ. Die Subsellien für die Kinder müssen entsprechend der Größe der Kinder verschieden hoch sein, damit nicht Nachteile für den Körper entstehen. Die Kinder müssen bequem sitzen können, so daß die Kniee den nötigen Raum finden, die Füße im Sitzen den Boden erreichen und darauf ruhen können. Die Entfernung der Bänke von den Pulten muß so eingerichtet sein, daß die Kinder bequem zwischen beiden stehen können. Die Höhe des Pultes muß zu der Bankhöhe im gehörigen Verhältnis stehen, damit die Schüler bequem schreiben können. Als notwendige Erfordernisse ergeben sich daraus: Die Subsellien müssen den Schülern 1) für die schriftlichen Arbeiten einen bequemen und zur richtigen Körperhaltung nötigenden Sitz bieten, 2) bei dem andern Unterrichte eine leichte Anlehnung des Rückens, besonders des Kreuzes gewähren und 3) ein ungezwungenes Stehen und Ein- und Austreten ermöglichen. Die Subsellien müssen hinter einander und so aufgestellt sein, daß der Lehrer leicht zu den einzelnen Kindern gelangen kann. Dabei empfiehlt es sich in größeren Klassen, daß die hinteren Bänke etwas erhöht stehen, damit die Kinder bequem über die Vordermänner hinwegsehen können.

Das amerikanische einsitzige Schulpult, welches auf die Größe jedes einzelnen Kindes Rücksicht nimmt, entspricht am meisten dem Zweck, ist aber zu teuer, doch nehmen auch andere Schulbänke, z. B. die nach Kunzes System (Schober, Die Olmützer Schulbank. Wien, Pichlers Wittwe), ferner die von Hase (Das Volksschulhaus. Hannover, Schmorl und von Seefeld), besonders die von Löffel in Colmar, ferner Dr. Meyer, Die Schulbankfrage. Dortmund, Crüwell. 1881. 2c. die nötige Rücksicht auf die Entwickelung des kindlichen Körpers und entsprechen, da sie zweisitzig, dreisitzig 2c. hergestellt werden können, den von uns gestellten Forderungen. Zwez, Das Schulhaus. 2. Auflage. Weimar, Böhlau. 1870. Heldberg, Unser Schulsaal. Trier, Lintz. 1881.

ε. Die Subsellien müssen so gestellt werden, daß das Licht zur linken Hand der Kinder einfällt. Die Fenster, am besten nur auf einer Seite, müssen hinreichend groß sein, etwa zusammen $^1/_5$ der Bodenfläche des Zimmers betragen und möglich hoch fast bis zur Decke reichen, damit das Zimmer hell ist. Zur Abhaltung der Sonnenstrahlen, wenn das Schulzimmer auf der Sonnenseite liegt, dienen Rouleaux von grauer Leinwand, welche von unten nach oben gezogen werden, damit kein reflektiertes Licht von unten das Auge der Kinder trifft.

Dr. C. Reclam, Versuch eines Muster-Schulzimmers. Vierteljahrsschrift für Gesundheitspflege. Bd. I. Er will der gleichmäßigen Beleuchtung wegen das Schulzimmer nach Norden legen; doch haben sich andre Sachverständige gegen diese Lage ausgesprochen, weil sie den Kindern die belebende Sonnenwärme entzieht.

ζ. Ein Schulschrank nimmt die Lehrmittel auf, ein anderer dient zur Aufnahme der Schulbibliothek, welche eine Auswahl guter Jugend- und Volksschriften enthält.

η. An den Wänden, oder noch besser auf dem Hausflur, wo sich auch Abtreter zum Reinigen der Füße befinden, sind Haken zum Aufhängen der Kopfbedeckungen und Oberkleider in hinreichender Zahl und in der gehörigen Entfernung vom Boden anzubringen.

ϑ. Ein Papierkorb zur Aufnahme alter Papierreste und ein Spucknapf dürfen nicht fehlen.

ι. Der Ofen darf nicht unmittelbar an den Subsellien der Kinder stehen und ist mit einem Ofenschirm zu umgeben. Er kann zur Ventilation, für welche eifrig Sorge getragen werden muß, eingerichtet sein.

Hase, Das Volksschulhaus. Kurze Anleitung zum Bau und zur inneren Einrichtung desselben. Hannover, Schmorl und von Seefeld. Dr. Schwab, Die österreichische Musterschule für Landgemeinden auf dem Weltausstellungsplatze. Wien, Selbstverlag. Für die Anschauung ist nötig, daß das Seminar vollständig normal eingerichtete Klassenzimmer mit Geräten nach verschiedenen Systemen bietet.

κ. Zum Unterrichtsbetriebe braucht die Schule eine Schultafel mit Gestell und eine Wandtafel, von denen eine auf der einen Seite mit roten Notenlinien versehen ist, Kreide und Schwamm in einem besonderen Behälter.

λ. An Lehrmitteln bedarf eine Schule nach den Allgemeinen Bestimmungen in Preußen vom 15. Oktober 1872:

1) Je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2) einen Globus,
3) eine Wandkarte der Heimatsprovinz,
4) eine Wandkarte von Deutschland,
5) eine Wandkarte von Palästina,
6) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7) Alphabete zur Lesemaschine,
8) eine Geige,
9) Lineal und Zirkel,
10) eine Rechenmaschine. Andre Wandlehrmittel haben wir an andrer Stelle angeführt. Der Lehrer hat über alle Gegenstände der Schule ein Inventarium anzulegen, welches so eingerichtet sein muß, daß die Eintragung von zukommenden und abgehenden Inventarienstücken in besonderen Rubriken erfolgen kann. Es ist bei Schulrevisionen vorzulegen. Lehrbücher dürfen nur nach Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde eingeführt werden. Minist.-Erlaß vom 27. Febr. 1873. Der Schmuck eines Schulzimmers ist Sauberkeit und Ordnung in allen Geräten, doch ist ein Christusbild und ein vaterländisches Bild, z. B. das des Kaisers, eine schöne Zierde und eine Erinnerung zugleich, daß die Schule im Dienste Gottes und des Vaterlandes stehe.

μ. Der Lektionsplan (Stundenplan) ist mit Beginn des Schuljahres oder Halbjahres zum Anhalt für Lehrer, Schüler und Inspektor im Schulzimmer auszuhängen (Allg. Best. Nr. 10).

§ 56.

## C. Die Führung des Schulamts.

1) Während wir in der Unterrichts- und Erziehungslehre mehr die innere Seite des Schulamts betont haben, für welche, wie § 48 zeigt, auch die äußeren Einrichtungen nicht gleichgültig sind, beachten wir hier mehr die äußeren Ordnungen des Schulamts, durch deren Erfüllung der Lehrer sich dem weltlichen Gesetz gehorsam erweist.

2) Die Einführung des Lehrers in sein Amt geschieht in feierlicher Weise gewöhnlich mit Hinweisung auf die Amtspflichten, die er zu erfüllen hat. Wenn der Lehrer zugleich ein Kirchenamt bekleidet, geschieht diese Einführung auch in der Kirche beim Gottesdienst vor versammelter Gemeinde. Wer sich recht bereiten und Segen gleich anfangs erfahren will, der betrachte mit andächtigem Herzen was geschrieben stehet 1 Timoth. 3: Das ist gewißlich wahr, so jemand ein Bischofsamt begehret, der begehret ein köstlich Amt 2c. 1 Kor. 12, 28 ff. Jak. 3, 1. Dan. 12, 3. Dazu gedenke er seines Amtseides, den er zu leisten hat, mit heiliger Gewissenhaftigkeit; denn: „Du sollst keinen falschen Eid thun und sollst Gott deinen Eid halten" (Matth. 5, 33). Er lautet in Preußen: „Ich N. N. schwöre zu Gott, dem Allmächtigen und Allwissenden, daß Seiner Königlichen Majestät von Preußen, meinem allergnädigsten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amtes obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung gewissenhaft beobachten will, so wahr mir Gott helfe durch Jesum Christum zur Seligkeit. Amen." Gewöhnlich erhält der Lehrer auch eine Amtsinstruktion, welche seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, sowie seine Pflichten als Lehrer und Erzieher, das Ziel, das er zu erreichen hat, die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts, durch welche dies Ziel erreicht wird, regelt. An sie hat er sich zu halten. Aber eine solche Instruktion kann und soll nicht den Lehrer zu sehr beengen, sondern muß so frei sein, als es der Schulzweck, die Rücksicht auf die Jugend und die amtliche Aufsicht und Unterordnung gestattet. Das Einzelne muß der freien Beurteilung des Lehrers überlassen bleiben, damit die Jugenderziehung kein mechanisches Tagewerk werde. Nur die Grenzen der Disciplinargewalt müssen fest angegeben werden, damit der Lehrer sich stets seiner Verantwortlichkeit bewußt bleibe.

3) Aus dem regelmäßigen Schulleben heben wir als Hauptsachen heraus:

Die Aufnahme neuer Kinder. Sie soll nur zu Ostern und zu Michaelis stattfinden. Der erste Schulbesuch ist für die Kinder ein wichtiges Ereignis, die sorglose Spielzeit hat ein Ende, die Zeit der

Arbeit beginnt. Aber auch für die Schule ist die Aufnahme neuer Schüler ein wichtiger Tag; denn sie soll Jahre lang an diesen Kindern ihre Arbeit treiben, und wie der Eintritt geschieht, wie das Kind an das Neue gewöhnt wird: darin liegt viel, oft alles, darin der künftige Erfolg des Schullebens. „Darum mache schon den Tag, der dir neue Pfleglinge zuführt", sagt Dittes, „zu einem frohen Festtage! Ziehe deinen Sonntagsrock an und gieb deinem Antlitz Festtagsglanz, empfange in freundlich geputzter Schulstube deine Schüler wie ein Vater, und sie werden dir lange dieses ersten Eindrucks gedenken! „Die unterste Klasse das Paradies der Schule." (Zezschwitz.)

Vergl. Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Leipzig. Oehmigke.

4) Die Schulpflichtigkeit währt vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahre. Obgleich manche Ärzte behaupten, daß das Kind erst im Alter von sieben Jahren genügend entwickelt sei, um den Schulunterricht ohne Nachteil ertragen zu können, so spricht doch die Erfahrung dafür, daß es im allgemeinen unbedenklich sei, die Kinder im Alter von sechs Jahren der Schule zuzuführen, wenn nur die Schule auf ihr jugendliches Alter Rücksicht nimmt.

Die Allg. Best. ordnen in dieser Beziehung an, daß auf der Unterstufe 20 (22), auf der Mittelstufe (30) 18, auf der Oberstufe 30 (32) Stunden wöchentlich Unterricht erteilt wird. Vergl. für Hannover Gesetz über das christl. Volksschulwesen vom 26. Mai 1854, § 4.

5) Der Lehrer beginne und schließe die Schule pünktlich. S. 313.

6) Die Schule beginnt und schließt mit einer Andacht. S. 226. 230.

Was den Augen das Licht, das ist das Gebet dem Menschenherzen, und fromme Menschen haben es mit Recht ein Atemholen der Seele genannt. „Wer nicht beten kann", sagt Zeller, „der kann auch nicht erziehen."

7) Der Lehrer bereite sich ordentlich auf den Unterricht vor. Vergl. S. 193.

Ohne Vorbereitung sinkt der Lehrer zum Handwerker herab, denn ohne sie kann es gar keinen planmäßigen und erfolgreichen Unterricht geben. Sie erstreckt sich nicht nur auf die Herbeischaffung des Stoffes, sondern auch auf die Methode. In erster Beziehung hat der Lehrer den Stoff richtig zu verteilen auch auf längere Zeit, damit jede Stunde ihr gehörig Pensum erhalte (specialisierter Lehrgang, Stoffbuch), in der zweiten den Stoff so zu verarbeiten, daß er für den Augenblick die Kinder interessiert und fördert. Zur Vorbereitung gehören auch alle die Vorarbeiten, die er in der Schule nicht wohl ohne Zeitverlust verrichten kann, die stören oder die Arbeit erleichtern. Dahin gehört das Anschreiben der Noten 2c. Nach der Schule aber prüfe er sich selber über seine Arbeit, damit er Erfahrungen sammelt, Mißgriffe erkennen lernt und immer vollkommener wird.

8) In der Schule treibe er seine Arbeit mit Fleiß, nicht wie man eine Nebensache abthut, sondern mit Freude, wie man eine Lieblingsarbeit verrichtet, mit Treue, Geduld und Liebe. (S. 194.) Er vertreibe nicht mit Späßen die Zeit, sondern kaufe sie gewissenhaft aus;

er poltere nicht, sondern bewahre auch beim Strafen den Gleichmut, daß alles geschehe zur Lehre und Erziehung in der Gerechtigkeit.

9) Die Schulversäumnißliste führt er gewissenhaft, zeichnet in sie die Fehlenden nach der ersten Schulstunde ein, übergiebt sie zur rechten Zeit der Behörde, daß sie die Säumigen strafe nach Gebühr. Unbeugsamkeit in diesem Falle thut viel, aber sie schafft nur eine äußerliche Erfüllung des Gesetzes, die dem Zwange gehorcht. Darum suche der Lehrer der Kinder Liebe für die Schule zu gewinnen und durch Besuche bei den Eltern und freundliche Zusprache auch diesen Interesse für die Schule einzuflößen.

„Je mehr der Lehrer das ist, was er sein soll, je mehr er die Schule zu dem macht, was sie sein soll, desto seltener wird Ursache sein, über ungerechtfertigte Schulversäumnisse zu klagen. Was eine schlechte Schule sei, das fühlen und erfahren auch die rohesten Eltern bald, und sie haben nicht so ganz unrecht, wenn sie meinen, es lohne nicht, die Kinder zu schicken. Eben so gut merken sie aber auch, was eine gute Schule ist, und der Geist, der eine solche erfüllt, findet seinen Weg selbst in die niedrigsten Hütten und spricht durch die Kleinen zum Gewissen der Großen! Versteht es der Lehrer, den Kindern die Schulstunden zu Stunden der Freude und regen geistigen Lebens zu machen, vermag er's, die jugendlichen Herzen durch Liebe an sich zu ketten, dann bittet das Kind die Eltern, daß sie es doch nicht zurückhalten sollen, und solche Bitte dringt scharf ins Mutterherz und hilft mehr als gesetzlicher Zwang samt allen Strafgeldern. Unmittelbarer Verkehr des Lehrers mit den Eltern und Vorstellungen, welche den Geist der Liebe zum Kinde atmen, sind selten ohne Wirkung geblieben, und es setzt eine solche persönliche Einwirkung nur wieder voraus, daß der Mann der Schule auch ein Mann des Volkes im rechten Sinne sei." (Kellner, Aphorismen, S. 50.)

10) Neben der Absentenliste hat der Lehrer ein Schülerverzeichnis und ein Schultagebuch (Wochen- oder Monatsbuch) oder einen Lehrbericht, in welchem die erledigten Unterrichtsstoffe nachgewiesen werden, zu führen. Dieser Bericht ist für die Revision des Lehrplans von großer Wichtigkeit und bietet dem Revisor für die Revision sicheren Anhalt. Das Schülerverzeichnis wird am besten folgende Rubriken haben: 1) laufende Nummer, 2) Namen, 3) Geburts-Zeit und -Ort, 4) Stand der Eltern, 5) ob und wo bisher unterrichtet, 6) wann und in welche Klasse aufgenommen, 7) wann, wohin und zu welchem Zwecke abgegangen, 8) Bemerkungen.

Luz, Handbuch der praktischen Methodik der Volksschule, II, S. 388: „Endlich ist in jeder Schulklasse ein Tagebuch aufzulegen, worin das Vorgekommene alsbald eingetragen wird. Jeder wackere Geschäftsmann hält ein Haus- und Arbeitsbuch zur Verzeichnung seiner Leistungen, seiner Ausstände und sonstigen Bemerkungen. Dies zeugt von verständiger Ordnung und Geschäftsführung. In der Volksschule darf ein ähnliches Schreibbuch nicht mangeln. Man nenne es nicht etwa eine aberwitzige Erfindung der Bureaukratie, die für das Schulleben wenig tauge; es ist vielmehr ein Ausweis seiner Thätigkeit. Es lassen sich nun Tagebücher und Wochenbücher führen. Wochenbücher aber verschaffen schlechterdings keine genaue Übersicht, veranlassen unvollständige

Einträge und geben gewöhnlich beim späteren Nachschlagen keine genügenden Aufschlüsse."

Was dem Lehrer sonst aufstößt, das merkwürdig und des Nachdenkens wert ist für Theorie und Praxis, das trage er in ein besonderes Buch und benutze es zu seiner Belehrung. In dies Buch gehören Charakteristiken von auffälligen Schülern, psychologische Bemerkungen 2c.

11) Die Schulchronik, welche der Lehrer zu führen hat (Allg. Best. Nr. 10), bietet ihm nützliche und angenehme Beschäftigung und Gelegenheit, in der Heimatskunde (Vergl. S. 289 u. 295) manches aus der Geschichte der Gemeinde für das kommende Geschlecht aufzubewahren.

Eine Verfügung der Königl. Regierung zu Oppeln vom 12. Febr. 1864 giebt dazu folgendes Schema:

I. Abschnitt. Die Schule zu . . . .

Erstes Kapitel. Gründung der Schule — Schulpatronat — Kostenaufwand — Beitragsverhältnis — Erster Umfang der Schule nach den eingeschulten Gutsbezirken und Gemeinden — Anfänglicher Schulbesuch — Angabe des ersten Lehrers — Dotation der Schulstelle — Kirchliche Nebenämter; im letzteren Falle ist die Dotation nach dem Schul- und Kirchenamte getrennt anzugeben.

Zweites Kapitel. Zunahme der schulpflichtigen Kinder — Erweiterung, Neu- oder Umbau der Schule — Veränderungen in der Dotation — Angabe der seither angestellten Lehrer und Schulrevisoren — Gefeierte Schulfeste und außerordentliche Schulrevisionen.

Drittes Kapitel. Gegenwärtiger Zustand der Schule. a. Bauzustand mit Angabe der vorhandenen Räume. b. Jetzige Zahl der schulpflichtigen und schulbesuchenden Kinder. c. Angabe der Lehrer, des Revisors, der Schulinspektion und des Schulpatrons, auch der Schulvorsteher. d. Eingeschulte Gemeinden und Gutsbezirke, deren Entfernung vom Schulorte und Zahl der in den einzelnen Gemeinden vorhandenen schulpflichtigen Kinder. e. Dotation. f. Nebenämter. g. Sprachliche Verhältnisse. h. Schulbesuch. i. Fortbildung. k. Turn- und Industrieunterricht. l. Schulstiftungen.

II. Abschnitt. Die Gemeinde zu . . . .

Erstes Kapitel. Gründung des Dorfes — Angabe der ersten Gutsherrschaft — Damaliger Umfang — Seelenzahl — Sprache — Konfession — Beschäftigung der Bewohner — Kirchliche Verhältnisse (ob eine Kirche am Orte, für welche Konfession, ob sie eine Mutter- oder Tochterkirche ist, deren Gründung und Beschreibung ev. wohin das Dorf eingepfarrt ist) — Ortsverfassung — Wichtige Ereignisse.

Zweites Kapitel. Zunahme der Bevölkerung — Erweiterung der Gemeinde — Bauten — Zuzug aus andern Gegenden — Erweiterte Beschäftigung — Fabriken, Gruben, Hütten 2c. — Wechsel der Gutsherrschaft.

Drittes Kapitel. Gegenwärtiger Zustand der Gemeinde — Gutsherrschaft — Seelenzahl — Konfession und kirchliche Verhältnisse — Beschäftigung der Bewohner — Gewerbliche Anlagen — Verkehr — Wohlstand — Ortsverfassung — Bemerkenswertes."

Es wird dadurch sowohl bei den Lehrern, als auch bei der Jugend und den Gemeindegliedern das Interesse für die Geschichte der Heimat und des Vaterlandes geweckt und genährt.

12) Im Laufe des Unterrichts stelle der Lehrer fleißig Wiederholungen an. S. 185.

13) Neben der Prüfung, welche der Schulinspektor abhält, ist gewöhnlich vor Ostern noch eine öffentliche Prüfung, an der die Eltern der Kinder teilnehmen. Als Regeln gelten die S. 186 angegebenen.

Gräfe, Die deutsche Volksschule S. 720, sagt von den öffentlichen Prüfungen: „Sie sind aber nur um der Eltern, der Schulfreunde und der Schüler willen zu halten. Die Eltern erhalten durch sie Gelegenheit, die Leistungen der Schule einigermaßen kennen zu lernen und zu erfahren, was ihre Kinder eigentlich gelernt haben, die Teilnahme der Schulfreunde erhält Nahrung, und den Schülern sind immerhin Schulprüfungen ein Sporn und eine Genugthuung. — Alle Ostentation und Spiegelfechterei ist verwerflich. Die Zuhörer zu betrügen, ist schändlich. Lehrer und Schüler sollen sich dabei nicht in ihrem Alltagskleide, sondern im Festkleide zeigen, allen geborgten Schimmer aber von sich halten. Es darf nichts eingelernt, keine nur für die Schulprüfung berechnete Arbeit angefertigt werden. Das durchzunehmende Pensum ist aber aus dem Lehrplane des verflossenen Schuljahres zu entnehmen, und nur der Lehrer darf es einen oder einige Tage vorher wissen, damit er sich, wenn es nötig ist, darauf vorbereiten könne. — Statt besonderer für die Schulprüfung gefertigter Arbeiten sind die Arbeitshefte der Schüler, entweder vom ganzen verflossenen Schuljahre, oder doch aus der letzten Hälfte desselben, vorzulegen." Vergl. Palmer, Ev. Päd., S. 544.

14) An die Prüfung schließt sich die Versetzung, welche nicht nur auf die Prüfung, sondern auf das Verhalten des Schülers während des ganzen Zeitabschnitts und neben den Kenntnissen auch auf die Sittlichkeit gewissenhafte Rücksicht nimmt. Voreiliges Vorschieben eines Schülers in eine höhere Klasse muß durchaus vermieden werden. Vergl. S. 335.

Palmer, Evang. Päd., S. 631: „Vielmehr ruht die Lokation auf einem viel tieferen Grunde — einem Grunde, in welchem die Schule als ein Mikrokosmos, als ein Staat im kleinen erkannt wird. Im Leben nämlich, und zwar speciell im Staatsleben, denn Kirche und Familie kennen keine Lokation, die Kirche hat auch nur dadurch eine Skala der Hierarchie erlangt, daß sie ein durch ihre irdische Form bedingtes und dadurch unvermeidliches Analogon des Staatslebens ist: — im Leben, sage ich, nimmt jeder einen bestimmten Lokus ein, vom Könige bis herab zum Tagelöhner, zum Proletarier; und dieser Lokus entspricht im ganzen — nicht sowohl dem absoluten inneren Werte, dem Werte, den das Individuum vor Gott und fürs Himmelreich hat, sondern der Tüchtigkeit und Brauchbarkeit für die Lebenszwecke, wie beides auf Talent und Fleiß beruht. — Diese Lokation des Lebens nun ist es, die sich in der Lokation der Schule abbildet, für deren Verständnis das Kind durch dieses vorgebildet wird. — Daran sieht es klar vor Augen, daß das Lernen und die Leistung im Lernen kein Kinderspiel ist, sondern einen reellen Zweck hat, und inwiefern sein Lernen bereits zu solcher Realität geworden ist, das wird ihm anschaulich durch seinen Lokus. Dies aber ist pädagogisch notwendig, wenn sich das Kind in die Rangordnung des wirklichen Lebens soll schicken und sie verstehen lernen."

15) In Schulen, wo Censuren gegeben werden, ist es nötig, vierteljährlich oder halbjährlich den Stand der Kenntnisse und die Fortschritte, damit Schüler und Eltern genau erkennen, in wiefern der Unterricht wirksam gewesen ist, Fleiß und Betragen genau zu untersuchen. Der Lehrer aber muß sich in den Stand setzen, über das Verhalten des Schülers sofort Auskunft geben zu können. Das ist bei einer größeren Anzahl Schüler nur möglich, wenn er jeden einzelnen sorgfältig beachtet und sich über jeden seine Bemerkungen macht, Schülercharakteristiken entwirft. Gräfe, Volksschule, S. 699.

16) Die Entlassung der Schüler kann im Anschluß an das öffentliche Examen oder sonst in feierlicher Weise geschehen, wobei der Lehrer (das ist wenigstens in kleineren Schulen möglich) ein passendes Erinnerungswort mit auf den Weg giebt. Das Abgangszeugnis stützt sich auf die letzte Censur.

17) Spaziergänge, auf denen der Lehrer menschlich den Schülern näher tritt, und Schulfeste an patriotischen Gedenktagen unterbrechen die ernste Schularbeit.

Gräfe hält vier Feste, für jede Jahreszeit eins, für angemessen (S. 720), von denen eins auf das Schulleben selbst (Gründung der Schule), eins auf die Gemeinde, eins auf das Heimatsland, eins auf das deutsche Vaterland sich bezieht. Vergl. Palmer, Ev. Päd., S. 541. Curtmann, Schule und Leben, S. 232: „Eine wichtige Rolle haben die Kinderfeste, oder die geordnete Teilnahme der Schule an Volksfesten zu spielen. Es giebt keine solche Eltern, welche nicht durch die Freude ihrer Kinder für die Schule zu gewinnen wären, der härteste Eigensinn zerschmilzt an der Sonne der kindlichen Heiterkeit. Da, wo nun Lehrer und Schulvorstände sich die Mühe nicht verdrießen, oder sich von falscher Scham nicht abhalten lassen, an der Spitze der Jugend eigene Feste zu veranstalten, oder den bestehenden Festen beizuwohnen, da wird sich bald ein Band um Eltern und Lehrer schlingen, welches der Schule Ansehen und Wirksamkeit in gleichem Grade verstärken muß. Das Sprödethun der Lehrer bei solchen und ähnlichen Gelegenheiten hat schon viel Schaden gestiftet und zu dem Urteil, sie seien dünkelhafte Menschen, viel beigetragen. Daß sich mit solchen Schulfesten, welche auch die erwachsene Jugend umfassen können und sollen, patriotische Erziehungszwecke verbinden lassen, sieht man leicht ein, hier handelt es sich aber nur um die Gewinnung des Publikums für Schulzwecke und um Aufstellung von Lichtpunkten des Schullebens, welche in dem Gedächtnis der Jugend fortleben."

18) Die Ferien sind gesetzlich geordnet, nur die Sommerferien hängen in ihrem Termin von den Ortsverhältnissen ab.

19) Ein rechter Lehrer achtet auf seine Schüler auch außer der Schule, er wacht nicht nur über ihr Verhalten, sondern zeigt ihnen auch durch freundliche Teilnahme, daß er ein väterliches Herz für sie hat. Er besucht die Kranken und freut sich mit den Fröhlichen, nur den Bösen ist er feind.

20) Nach den verschiedenen Arten der Schulen erfährt die Arbeit des Lehrers eine verschiedene Modifikation. In der einklassigen Schule hat er die gesamte Schule zu vertreten, in der mehrklassigen Schule sich

als dienendes Glied dem Ganzen einzuordnen mit der Bescheidenheit, die den Gebildeten bezeichnet. Da an mehrklassigen Schulen gerade wegen der Verwendung in den verschiedenen Klassen öfter große Unzufriedenheit herrscht, so beachte man Diesterwegs Grundsätze, die nur das Wohl der Schule im Auge haben: „1) Je jünger die Schüler, desto weniger Lehrer, wo möglich nur einen. 2) Jedenfalls für eine Klasse einen Hauptlehrer (Klassenlehrer), der in betreff der Ordnung, der Disciplin ꝛc. die Einheit bildet, 3) Das Klassensystem muß in jeder Volksschule vorherrschen vor dem Fachsystem. Nach oben darf diesem mehr eingeräumt werden. 4) Der Schul-Dirigent (Direktor) übernehme wo möglich in jeder Klasse einige Lektionen. 5) In die Unterklasse gehört der tüchtigste Lehrer, nächst dem in die Oberklasse. 6) Hat man einen wenig tüchtigen, so verwende man seine Kräfte auf die Fächer, in welchen er noch am meisten leistet, in mehreren Klassen (namentlich in den mittleren). 7) Ein Privilegium auf eine Klasse hat keiner. Das Wohl der Schule geht über Privatwünsche. 8) Von Zeit zu Zeit verteile man die Gegenstände und Klassen in anderer Weise unter die Lehrer. Der Wechsel erfrischt.“ Über die Mittelschule vergl. Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872.

21) Der Lehrer zeige Kollegialität, indem er gerne dient Eph. 4, 16, anderer Individualität achtet, seine Individualität so beschränkt, daß sie nicht der Schule und dem gemeinsamen Arbeiten schadet. Der junge Lehrer aber beachte: „Verachte das Alter nicht, denn wir gedenken auch alt zu werden.“ (Sir. 8, 7.)

## § 57.

## D. Der erweiterte Amtskreis.

1) Auf dem Lande ist der Lehrer meist als Organist, Kantor, Küster auch Kirchendiener. Als Organist und Kantor hat er einen Hauptteil des Gottesdienstes zu leiten, und er kann durch die Art, wie er diesen Teil seines Amtes verwaltet, den Gottesdienst heben und den kirchlichen Sinn der Gemeinde beleben. Die Musik ist nächst der Theologie am höchsten zu schätzen, die soll am wenigsten ein Lehrer gering achten.

Als Küster hat er die Aufsicht über das Gotteshaus und dessen Geräte und ist Gehülfe bei den Amtshandlungen des Geistlichen, damit alles ehrlich und ordentlich zugehe. Die Schule soll dadurch nicht versäumt werden, auch ist es wünschenswert, daß ein besonderer Kirchendiener unter Aufsicht des Lehrers die niederen Küsterdienste, Kirchenfegen, Läuten, Klingebeuteltragen ꝛc., die öfter sogar störend in das Organisten- und Kantorenamt eingreifen, besorge; denn es giebt edlere Beschäftigungen des Lehrers für das Haus Gottes als Läuten, Uhraufziehen und Glockenschmieren, nämlich Pflege der Orgel, der Ausbildung des Chors ꝛc., aber doch soll der Lehrer auch nicht vergessen Psalm 84, 11.

Vergl. Palmer, Ev. Pädag., S. 264 ff. — Vom Küsteramt handelt das allgemeine Landrecht, Teil II, Tit. 11, § 556 ff.

2) Wünschenswert ist die Beteiligung des Lehrers an der Fortbildungsschule der Erwachsenen, für die noch zu wenig gethan wird, und welche sich immer notwendiger erweist. Der Lehrer muß aber das Volk kennen, um seine Bedürfnisse verstehen zu lernen und ihm in dieser Fortbildungsschule wirklich Ersprießliches zu bieten.

Horn, Die Fragen der Gegenwart und die Volksschule. *Todt (Kannegießer), Die Fortbildungsschule (Zeitschrift). Brandenburg. O. Seehagen, Fortbildungsschule für jedermann. Berlin, Seehagen. 1875. C. Schrader, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin, Stubenrauch Meyer, Die Fortbildungsschule. S. oben § 47.

3) Der Lehrer eignet sich am besten zum Leiter des Gesangvereins. Aber er halte darauf, daß derselbe nicht ausarte, sondern besonders das edle Volks- und Vaterlandslied und den Kirchengesang pflege.

4) Er suche die Bildung der Gemeinde durch Anlage einer Gemeindebibliothek zu heben.

*Merget, Geschichte der deutschen Jugendlitteratur. Berlin, Plahn. Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften. Nürnberg, Korn. — Beurteilung von deutschen Jugend- und Volksschriften. Herausgegeben vom I. Wiener Lehrerverein „die Volksschule". Wien, Gräßer. 1874.

Alle diese Dienste, durch welche er der Gemeinde seine Liebe beweist, liegen seinem Amte nahe und unterstützen die Arbeit der Schule.

5) Auch der Gartenbau, mit dem sich nicht nur botanische Studien verbinden lassen, welche der Schule zu gute kommen, und durch den der Geschmack der Kinder für die Pflege des Blumengartens gewonnen werden kann, sondern durch den der Lehrer auch für Obstbaumzucht in der Gemeinde manches wirken kann, und durch den er der Beschäftigung der Landleute näher tritt und deren Vertrauen gewinnt, ferner Seidenbau und Bienenzucht sind gute mit dem Lehrerberuf sich vereinigende Nebenbeschäftigungen. Darum giebt das Seminar in diesen Zweigen des Landbaues Anleitung.

Dr. Schwab in seinem „Volksschulgarten, ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung" (Wien, Hölzel), legt auf diese Thätigkeit ein besonderes Gewicht. Um das Landvolk kennen zu lernen und ihm nützen zu können, darf der Lehrer dessen Beschäftigungen nicht ferne stehen. Er soll kein Bauer werden, aber er soll des Landmannes Thätigkeit, Sorgen und Mühen zu beurteilen imstande sein dadurch, daß er selbst in dem technischen Betriebe der Landwirtschaft sich Erfahrung erwerbe und diese in seiner eigenen Wirtschaft bewähre. Ohne diese Erfahrung erscheint er dem Landmanne als unpraktischer Stubengelehrter, dem er nicht traut, weil er nur aus Büchern zu reden wisse. Dagegen kann der praktische Mann zu mancher Verbesserung in der Gemeinde den Grund legen, den Anbau nützlicher Pflanzen, den Schutz nützlicher Tiere befördern 2c. Curtmann: „Was die Volksschullehrer im Interesse der Landwirtschaft ihren Schülern wirklich mitteilen können und sollen, das ist nichts Neues, das erwerben sie ohnedies auf jedem gut organisierten Seminar, das können sie auch nachträglich noch aus Büchern schöpfen.

Es ist nämlich die Anschaulichkeit ihres ganzen Unterrichts, die Bezüglichkeit desselben auf das Leben. Sie sollen in der Schule schreiben, wie man in den Haushaltungsbüchern schreibt; sie sollen rechnen, wie man im Leben und auf dem Markte rechnet. Ihre Exempel sollen aus dem Haushalte und dem täglichen Handel und Wandel entnommen sein. — Sie haben mehr von der Naturgeschichte der Sperlinge und Maulwürfe zu reden als der Goldfasanen und Armadille, sie sollen lehren und nachweisen, daß die Frösche weder Grashalme noch Weizenähren fressen und als Regen vom Himmel fallen. Statt viel von den Kaffee-, Thee- und Palmenbäumen zu erzählen, wird es nützlicher sein, sich über pfropfbare Äpfelsorten und okulierte Kirsch- und Pflaumenstämmchen auszulassen." A. v. Obentraut, Die Schule im Dienste der Landeskultur. Wien, Pichler. Vergl. oben S. 3.

6) Bedenklich ist die Übernahme der Gemeindeschreiberei, einmal, weil sie den Lehrer leicht in zu große Abhängigkeit von der Gemeinde bringt, der gegenüber er doch Selbständigkeit dringend nötig hat, ihn zum Diener des Ortsvorstandes macht, ihn leicht zur Parteinahme führt, dann auch, weil sie ihm mehr Zeit raubt, als er mit Rücksicht auf seinen Beruf und seine Fortbildung entbehren kann. Die Rücksicht auf sein Amt ist es auch, daß er zur Übernahme von Vormundschaften die Erlaubnis der Behörde einholen muß, Agenturen, mit denen Reisen verbunden sind, und Gewerbebetrieb nicht übernehmen darf.

Wenn der Lehrer ein Nebenamt hat, so muß er dasselbe, ohne sein Hauptamt zu benachteiligen, mit aller Pünktlichkeit, Sorgfalt und Treue verwalten; denn jede Unordnung, deren er sich schuldig macht, erschüttert das Vertrauen der Gemeinde zu ihm und hat dadurch auch nachteiligen Einfluß auf seine Wirksamkeit als Lehrer.

## § 58.

## E. Die Fortbildung des Lehrers.

1) Die Seminarbildung ist bloße Grundlage, auf welcher der Lehrer unausgesetzt sich fortbilden muß, um sich für seinen Beruf tüchtig zu erhalten. Darum nötigt ihn auch der Staat, diese Fortbildung sofort zu beginnen, da er ihm zur Erlangung der definitiven Anstellung eine zweite Prüfung auferlegt. Aber die ganze Natur des Schulamts nötigt ihn auch dazu, denn die Praxis kann leicht zum handwerksmäßigen Schlendrian werden, wenn der Geist nicht durch unausgesetzt geistige Nahrung frisch erhalten wird.

„Es ist ein untrügliches Kennzeichen eines untüchtigen Schulmannes, wenn er glaubt, nichts mehr lernen zu können und zu sollen, und keine Lust hat, täglich noch zu lernen. Ein solcher Schulmann ist entweder nie tüchtig gewesen, oder er ist untüchtig geworden. Was soll man also von den jungen Männern halten, die kaum aus dem Ei des Schullehrerseminariums ausgekrochen, schon alle Weisheit zu besitzen glauben und mit einer unerträglichen Anmaßung sich für vollendete Lehrer und Erzieher haltend, jeden weiteren und tieferen Unterricht stolz verschmähen? — Wer nichts mehr lernt, der wird

abrichten statt unterrichten. Im Lehr- und Erziehungsfache wird man nie fertig mit Lernen, und der wird sicherlich ein tüchtiger Lehrer, der sich nicht schämt, ein gelehriger Schüler der Wahrheit zu bleiben, sowie der sicherlich ein guter Erzieher wird, der sich in der Schule des Lebens und des heiligen Geistes immer mehr erziehen läßt." (Zeller.) — „Erfahrung lehrt nur den, welcher zu fragen versteht, nach dem alten Spruch: Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug. Erfahrung auch im reichsten Kreise giebt nur ein kleines Maß von Einsicht, ja was die Hauptsache, auch das Wenige ist noch ein unbewiesenes, der eigentlich überzeugenden Kraft entbehrendes Material. Solches kann nur liegen in dem geschlossenen Ganzen der philosophischen Pädagogik." Stoy, Encyklopädie S. 13.

2) Für alle Fortbildung muß der Beruf der Mittelpunkt sein, sonst verliert sie sich in lauter Liebhabereien, in die Weite und Breite, nascht an allen Blüten und bringt doch keine Frucht. Eine solide Berufsbildung soll der Lehrer sich erstreben und sich nicht behängen mit erborgten Flittern aus allen möglichen Wissensgebieten. Dabei wird ein Fach natürlich in den Vordergrund treten, aber die anderen Schuldisciplinen dürfen nicht darüber vernachlässigt werden. Das Nötigste ist daher, daß der Lehrer a. wirklich innerlich mit seinem Amte und Berufe sich beschäftigt und alles achtet, was ihm darin zur Förderung dienlich sein kann, b. daß er es niemals an gewissenhafter Vorbereitung auf den Unterricht fehlen läßt, c. daß er auch außerhalb der Schule Interesse für das Wesen des Kindes zeigt, um dessen Natur immer genauer kennen zu lernen, d. daß er sucht, das eigentliche Leben des Volkes, dessen Denk-, Gesinnungs- und Ausdrucksweise kennen zu lernen. Es bieten sich ihm dann mancherlei Mittel dar, um vorwärts zu kommen, von denen wir die hauptsächlichsten anführen.

3) Obenan steht die Lektüre.

Was soll gelesen werden?

a. Schriften pädagogischen und didaktischen Inhalts, welche teils zur gründlichen Vorbereitung im einzelnen, teils zur pädagogischen Weiterbildung im allgemeinen dienen.

b. Werke aus den verschiedenen Schuldisciplinen, besonders auch des Religionsunterrichts. Keine Disciplin darf ausgeschlossen sein, wenn der Lehrer auch öfter zu seinem Lieblingsfache zurückkehrt.

c. Werke aus der volkstümlichen Litteratur, um das Volk, an dem er zu arbeiten hat, tiefer verstehen zu lernen.

d. Die Werke der hervorragenden Klassiker und Dichter.

„Handreichungen und Lehrmittel, Handbücher und Anweisungen, encyklopädische Wörterbücher und Zeitschriften, das sind für die meisten der pädagogischen Arbeiter die Lebensquellen, da liegt ihr ganzer pädagogischer Umgang. Derartiger Umgang verflacht, wenn nicht in einer erhebenden Freundschaft dem Menschen Halt und Gegengewicht gegeben ist. Nächst der gemeinsamen Lebensquelle des Evangeliums findet der Pädagog solchen besondern Halt nur in der Wissenschaft von der Erziehung: freundschaftlicher Umgang mit ihr ist der edleren Natur Bedürfnis." Stoy, Encyklopädie.

Wie soll gelesen werden?

a. Der Lehrer lese nicht viele, aber gute Schriften.

b. Er lese gute Schriften öfter mit Bedacht und mit der Feder in der Hand. Das schließt nicht aus, daß er daneben eine Übersicht über die Haupterscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik sich verschafft.

„Es übersteigt den Glauben der meisten“, sagt Weiß, Erfahrungen und Ratschläge, S. 62, „so begreiflich es auch ist, wie viel die mit Verstand geführten Kollektaneen, Denkbücher 2c. zur Selbstbildung des Geistes beitragen.“

c. Er stelle über das Gelesene Beobachtungen an und sammele Erfahrungen dazu. Vor zwei Abwegen hat er sich besonders bei methodischen Schriften zu hüten. Der eine ist, von allem Gelesenen nie etwas auszuüben, der andre ist, alles Gelesene auch praktisch ausführen zu wollen. Der erste Weg macht einseitig, der andre macht zerstreut und wankelmütig. Erst wäg's, dann wag's.

Besonders gute Schriften muß der Lehrer sich selbst nach und nach anschaffen. Zur Erweiterung seiner Litteraturkenntnis schließe er sich an einen Leseverein an.

Für die Art des Studiums ist zu beachten: Zeglin, Praktische Winke für die Fortbildung des Lehrers im Amte. Gütersloh, Bertelsmann.

4) Erst das theoretische Studium bietet die nötige Grundlage für die Benutzung anderer Fortbildungsmittel.

Waitz, Allgem. Pädag. über das Verhältnis von Theorie und Praxis, S. 16—27.

Die brüderliche Gemeinschaft mit Amtsgenossen auf Konferenzen hat eine besondere Bedeutung für die Fortbildung; denn hier kommt neben der Theorie die praktische Amtserfahrung zu Gehör und findet Beachtung in der Diskussion, welche lebhaft anregt. Der Lehrer versäume daher nicht die amtlichen Konferenzen, besuche die Bezirkskonferenzen am Seminar, die für Seminar und Schule von gleich hoher Bedeutung sind, und schließe sich einer freien Konferenz an, in der wirklich Schulsachen sachgemäß und gründlich erörtert werden.

„Wo strebsame Männer in Vereine zusammentreten, um geistiger Weise mit einander zu verkehren, um sich durch gegenseitige Mitteilungen der Erfahrungen und Einsichten, durch Austausch der Gedanken und Erlebnisse in der Fortbildung, im Kampfe gegen eingewurzelte Irrtümer, gegen grundlose Meinungen und im Ringen nach Wahrheit zu unterstützen, da wird ein betreffendes Objekt schärfer abgewogen und gewiß mehr geleistet, als wo ein einzelner auf sich und seine Verhältnisse beschränkt arbeitet.“ (Luz.) „Die Konferenz darf nicht sein ein Vorlesetag, kein Redetag für nur ein oder zwei Redner, sondern ein anregender Gesprächstag, an dem alle sich beteiligen, aber kein Hecheltag. Referat, Diskussion, Lehrübung, Bücherkunde, Amtspraxis sind ihre Hauptmomente. Mit seiner entgegengesetzten Ansicht hinter dem Berge zu halten, ist thöricht, aber bei aller Entschiedenheit und Schärfe der Rede und Gegenrede darf die Kollegialität nicht verletzt werden, über das aber, was der

Sache gilt, darf keiner empfindlich sein. — Ich habe es für eine Aufgabe meines Lebens gehalten, die Blüte der Lehrerkonferenzen nach Kräften zu fördern.“ (Diesterweg.)

5) Der Lehrer benutze seine Erfahrungen gehörig, beobachte seine Schüler scharf, um zu sehen, welche Wirkung ein Unterrichtsgegenstand, eine Lehrweise, ein Zuchtmittel 2c. auf sie ausübt, und führe darüber ein Tagebuch. Seine Erfahrung ergänze er durch die anderer Lehrer im Umgange oder durch Besuch ihrer Schulen, begnüge sich dabei aber nicht nur mit oberflächlichem Sehen und Hören, sondern beachte neben der Einteilung die Methode, den Lehrgang, die Lehrthätigkeit, die Schulzucht 2c. Wohl dem, der Meister in der Schularbeit sehen kann! Wohl dem vor allem, der in seiner Jugend schon in einen Kreis wackerer Kollegen eintritt; an sie schließe er sich fest an. Wohl dem, der gleich anfangs eine Leitung findet, die ihn nicht verbauern oder in das Wirtshausleben geraten läßt, sondern seinen Blick nach höheren Zielen leitet; denn die ersten Jahre seiner Amtswirksamkeit bestimmen meist das ganze Lebensverhältnis und Schicksal des jungen Lehrers.

## § 59.

## F. Die Schulordnung und die Schulverwaltung.

1) Die Schulordnung und Schulverwaltung geht vom Staate aus.

Das allgemeine Landrecht in Preußen, Teil II, Titel 12, § 1: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“ Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 verordnet:

„Art. 20. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.

Art. 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.

Art. 22. Unterricht zu erteilen und Unterrichts-Anstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat.

Art. 23. Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht vom Staat ernannter Behörden. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener.

Art. 24. Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften. Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu. Der Staat stellt unter gesetzlich geordneter Beteiligung der Gemeinden aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an.

Art. 25. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschulen werden von den Gemeinden und im Fall des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staat aufgebracht. Die auf

besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen dritter bleiben bestehen. Der Staat gewährleistet demnach den Volksschullehrern ein festes, den Lokalverhältnissen angemessenes Einkommen. In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich erteilt.

Art. 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen." Da nun bis jetzt erst einzelne Teile dieses Gesetzes erlassen sind, so ist noch Art. 112 der Verfassungsurkunde zu beachten, welcher bestimmt: „Bis zum Erlaß des im Art. 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen." Danach sind also für die Teile des preußischen Staates, in denen das Allgemeine Landrecht gilt, dessen Bestimmungen, welche aber vielfach durch Kabinetsordres und Ministerialerlasse modificiert sind, noch in Kraft, wobei jedoch wieder die Provinzial-Gesetzbücher (z. B. in Ost- und Westpreußen) und die schon bei Publikation des Allgem. Landrechts bestandenen Gewohnheiten und Observanzen eine gewisse Geltung haben. Danach haben auch in den Teilen des Staates, in welchen das Allgem. Landrecht nicht gilt, die früher erlassenen Gesetze, z. B. in Hannover das Gesetz über das christliche Volksschulwesen vom 26. Mai 1845, das Gesetz, Verbesserung der Volksschulstellen betreffend, vom 2. Aug. 1856, das Gesetz über Kirchen- und Schulvorstände vom 14. Oktober 1848, so weit sie nicht eben wieder durch neuere Gesetze und Verordnungen modificiert sind, Gültigkeit. Alle diese Umstände machen die Darstellung der Rechtsverhältnisse der preußischen Volksschule für das Verständnis des jungen Lehrers sehr schwierig, aber die Hauptpunkte muß er doch wissen.

Im Königreich Sachsen gilt das Schulgesetz vom 26. April 1873, in Württemberg das Gesetz über Volksschulen vom 25. Mai 1865 nebst den Abänderungen vom 18. April 1872, in Baden das Gesetz, den Elementarunterricht betreffend, vom 8. März 1868, in Oldenburg das Gesetz, betr. das Unterrichts- und Erziehungswesen, vom 3. April 1855 mit den neuen Bestimmungen vom 10. Januar 1873, in Hamburg das Gesetz vom 11. November 1870, in Österreich das Gesetz vom 14. Mai 1869, in Anhalt das Schulgesetz vom 22. April 1850 mit dem vom 20. November 1852, in Gotha das Volksschulgesetz vom 1. Juli 1863, in Hessen-Darmstadt das Schulgesetz vom 16. Juni 1874, in Weimar das Schulgesetz vom 24. Juni 1874. Siehe Teil I. S. 395 ff.

2) Als Hauptsachen heben wir aus:

a. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 ordnen für Preußen den Unterricht in der Volks- und Mittelschule, in der Präparandenanstalt und dem Seminare und die erste und zweite Prüfung der Lehrer, die Prüfung für Mittelschulen und die Rektoratsprüfung.

Jeder Seminarist hat sich durch Revers bei seinem Eintritt in das Seminar zu verpflichten, jede Lehrerstelle, welche ihm die Regierung überträgt, drei Jahre lang zu verwalten, oder die Kosten der Ausbildung und die empfangenen Unterstützungen zurückzuzahlen. Erlaß des Minist. vom 17. Aug. 1872.

b. Der Staat übt die Aufsicht über die Schulen.

Allgem. Landrecht, Teil II, Tit. 12, § 9: „Alle öffentlichen Schul- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht des Staats und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen.

Das Gesetz, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens vom 11. März 1872, bestimmt für Preußen:

§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten dem Staate zu. Demgemäß handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staats.

§ 2. Die Ernennung der Lokal- und Kreisschulinspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein. Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich. Alle entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben.

§ 3. Unberührt durch dies Gesetz bleibt die den Gemeinden und deren Organen zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht, sowie der Art. 24 der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850.

§ 4. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten wird mit der Ausführung dieses Gesetzes beauftragt.

K. F. Laacke, Die Schulaufsicht in ihrer rechtlichen Stellung. Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen 2c. Berlin, Schleiermacher. 1879.

α. Der Lokalschulinspektor, welchem der Schulvorstand, in Städten die Schuldeputation zur Seite steht, hat die nächste Aufsicht über die Schule. Die Schulinspektion hat viele und ernste Aufgaben, sie fordert rechte Einsicht in die Schulbedürfnisse, festen Willen für Erhaltung und Weiterbildung der Schule, daß nur ein gründlich pädagogisch gebildeter Mann, der Erfahrung im Schulamte hat, sie recht ausführen kann. (Vergl. Palmer, S. 441 ff.)

Das Allgem. Landrecht, Teil II, Tit. 12, § 47: „Die Schulaufseher müssen darauf acht haben, daß der Schulmeister sein Amt mit Treue und Fleiß abwarte. § 48. Ihnen liegt es ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen erforderlichen Falls durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachlässigen Eltern zur Besuchung der Lehrstunden angehalten werden. § 61. Zu Aufsehern müssen Leute von hinlänglichen Kenntnissen, guten Sitten und richtiger Beurteilungskraft gewählt werden."

β. Der Kreisschulinspektor hat die Aufsicht über die Schulen eines Bezirks, ihm steht nach der Kreisordnung der Kreisausschuß (in Hannover der Amtshauptmann) für äußere Angelegenheiten zur Seite.

Die Kreisordnung vom 13. December 1872 bestimmt § 135 für die Provinzen Preußen, Brandenburg, Pommern, Posen, Schlesien und Sachsen: „Zum Wirkungskreise des Kreisausschusses gehört: 1) Die Entscheidung von Beschwerden über die Heranziehung von Schulgeldbeiträgen, die Beschwerde mag auf gänzliche Befreiung oder Ermäßigung gerichtet sein; 2) die Feststellung des Geldwertes der Naturalien und des Ertrages der Ländereien bei Regulierung des Einkommens der Elementarlehrer im Falle eines Streites unter den Beteiligten; 3) die resolutorische beziehungsweise, interimistische Entscheidung in solchen streitigen Schulbausachen, welche nicht gleichzeitig die Küsterei betreffen."

γ. Die königliche Regierung (Abteilung des Konsistoriums für Volksschulsachen in Hannover), bei welcher die Regierungs- und Schulräte als sachkundige (technische) Mitglieder angestellt sind, hat die Leitung und Beaufsichtigung der Elementar-, Land- und Stadtschulen, des Privatschulwesens und der höheren Töchterschulen des Bezirks.

δ. Das königliche Provinzial-Schul-Kollegium, in dem als technische Räte die Provinzial-Schulräte fungieren, hat die Leitung der Gymnasien und Realschulen, der Seminare ꝛc., der sämtlichen höheren Schulen der Provinz: zugleich fallen in seinen Geschäftskreis alle auf den pädagogischen Zweck der Unterrichtsanstalten im allgemeinen sich beziehenden Gegenstände, die Prüfung der Statuten der Schulen und Erziehungsanstalten, der Schulordnungen, der im Gebrauch befindlichen oder einzuführenden Schulbücher ꝛc.

ε. Die oberste Instanz der Schulverwaltung und Schulleitung ist das königliche Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in Berlin.

c. Die Schulpflichtigkeit und der Schulbesuch ist schon durch das Allgem. Landrecht gesetzlich bestimmt, nur in betreff des Beginns der Schulpflichtigkeit ist anstatt des fünften Jahres an einzelnen Orten das sechste Jahr gesetzt.

Das Allgem. Landrecht, Teil II, Tit. 12, § 43: „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 44. Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten, oder der Schulunterricht desselben wegen vorkommender Hindernisse für einige Zeit hinausgeschoben werden. § 46. Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat.“ Über die Schulversäumnisse, die Beschäftigung der Kinder in Fabriken sind besondere Bestimmungen getroffen, daß keinem Kinde der nötige Schulunterricht entzogen werde.

d. Die Stellung des Lehrers während seiner Amtsführung wird bestimmt durch Art. 4 der Verfassungsurkunde, wonach das Verhalten des Lehrers gleich dem aller Staatsbürger der Beurteilung nach den bestehenden Landesgesetzen unterliegt, so daß Übertretungen, Vergehen und Verbrechen unter die Bestimmungen des Strafgesetzbuches fallen, und durch Art. 23 der Verfassungsurkunde, nach welchen der Lehrer als mittelbarer Staatsbeamter anzusehen ist. Amtsvergehen unterliegen daher dem Gesetze, betreffend die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten vom 21. Juli 1852.

Dies bestimmt § 2: „Ein Beamter, welcher 1) die Pflichten verletzt, die ihm sein Amt auferlegt, oder 2) sich durch sein Verhalten in oder außer dem Amte der Achtung, des Ansehens oder des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, unwürdig zeigt, unterliegt den Vorschriften dieses Gesetzes. § 3. Ist eine der unter § 2 fallenden Handlungen (Dienstvergehen) zugleich in den gemeinen

Strafgesetzen vorgesehen, so können die durch dieselben angedrohten Strafen nur auf Grund des gewöhnlichen Strafverfahrens von denjenigen Gerichten ausgesprochen werden, welche für die gewöhnlichen Strafsachen zuständig sind. § 14. Die Disciplinarstrafen bestehen in Ordnungsstrafen, Entfernung aus dem Amte. § 15. Ordnungsstrafen sind: 1) Warnung, 2) Verweis, 3) Geldbuße, 4) gegen untere Beamte auch Arreststrafe auf die Dauer von höchstens acht Tagen." Unter die Dienstvergehen gehören bei Lehrern besonders die Überschreitung des Urlaubs, unerlaubte Entfernung vom Amte, Überschreitung der Strafbefugnisse.

e. In betreff der Handhabung der Schulzucht, in welcher der Lehrer auch Vergehen der Kinder außerhalb der Schule bestrafen kann, schreibt das Allgem. Landrecht, Teil II, Tit. 12, vor:

§ 50. „Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnten, ausgedehnt werden. §. 51. Glaubt der Schullehrer, daß durch geringere Züchtigungen der eingewurzelten Unart eines Kindes oder dem überwiegenden Hange desselben zu Lastern und Ausschweifungen nicht hinlänglich gesteuert werden könne, so muß er der Obrigkeit und dem geistlichen Schulvorsteher davon Anzeige machen. § 52. Diese müssen alsdann mit Zuziehung der Eltern oder Vormünder die Sache näher prüfen und zweckmäßige Besserungsmittel verfügen. § 53. Aber auch dabei dürfen die der väterlichen Zucht vorgeschriebenen Grenzen nicht überschritten werden. — Das Strafgesetz bestimmt darum auch über straffällige Handlungen, welche von Kindern begangen werden: § 55. Wer bei Begehung einer Handlung das zwölfte Lebensjahr nicht vollendet hat, kann wegen derselben nicht strafrechtlich verfolgt werden. § 56. Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht hat." — In betreff der Grenzen der Schulzucht bestimmt der Erlaß vom 14. Mai 1825, das Allg. Landrecht ergänzend, folgendes: 4) „Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden können; 5) Züchtigungen, welche in diesen der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen gegen die Lehrer nicht als strafbare Mißhandlungen oder Injurien behandelt werden; 6) wird das Maß der Züchtigung ohne wirkliche Verletzung des Kindes überschritten, so soll dieses von der dem Schulwesen vorgesetzten Provinzial-Behörde durch angemessene Disciplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen im gerichtlichen Wege bestraft werden."

f. Die Unterhaltung und Besoldung des Lehrers liegt in erster Linie den Gemeinden ob, aber der Staat hat ihm in Art. 25 der Verfassungsurkunde ein festes, den Lokalverhältnissen angemessenes Einkommen gewährleistet. Er hat damit durch Erhöhung der Dotation und durch Alterszulagen einen Anfang gemacht, so daß zu hoffen ist, er werde auch weiter in ausreichender Weise für die Lehrer sorgen, daß sie mit Freuden ihr Amt verrichten können.

Für die Hand des Lehrers eignen sich zur Belehrung über die rechtlichen Verhältnisse der Volksschule: Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin, W. Hertz. Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichts in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Berlin, W. Hertz. *Giebe, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen in Preußen. Düsseldorf, Deiters. Gneist, Die Selbstverwaltung der Volksschulen. Berlin, Springer. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Leipzig, Veit und Comp. *Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben. Für Hannover: Ebhardt, Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben für den Bezirk des königl. Konsist. zu Hannover. Hannover, Helwing. Für das Königr. Sachsen: Gesetze und Verordnungen, das Seminar- und Volksschulwesen betreffend. Amtliche Ausgabe. Dresden, Meinhold und Söhne. 1875. *Besonders reichhaltig ist die seit 1872 erscheinende Zeitschrift von Keller, Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Berlin, Oppenheim. Sie umfaßt sämtliche deutsche Staaten und Österreich.

Der christliche Lehrer kennt zwar noch eine höhere als die bürgerliche Gerechtigkeit, er weiß aber auch, daß er niemand zu jener Gerechtigkeit weisen oder ziehen kann (Dan. 12, 3), wenn er selbst die irdische Gerechtigkeit nicht erfüllt, und wer möchte ihm, so er im Irdischen untreu ist, anvertrauen die köstlichen Schätze, die Seelen der Kinder, über die er wachen soll? Wie will er Kinder ziehen zum Gehorsam gegen die Obrigkeit und zur Liebe zum Vaterlande, wenn er selbst dessen Gesetze nicht achtet? Darum gilt ihm vor allem: „Seid unterthan aller menschlichen Ordnung um des Herrn willen!“ (1 Petri 2, 13.) Die lautere Gottesfurcht, welche aller Weisheit Anfang ist, treibt den Lehrer an, Wahrheit und Gerechtigkeit zu lieben in allen Stücken, in der Arbeit an seiner eigenen Bildung und in dem Unterrichte der Kinder Liebe zu üben und die rechte Treue zu beweisen in seinem Amt. An einem solchen Lehrer wachsen die Kinder heraus in aller Erkenntnis und Tugend, daß aus solcher Jugend unser deutsches Volk sich immer mehr bauet zu einem Volk voll Erkenntnis und Gerechtigkeit, die ein Volk erhöhet in Haus, Gemeinde, Kirche und Staat. Ein solcher Lehrer ist wie ein Baum gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringt zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das gerät wohl.

# I. Sachregister.

## II. Namenregister der Autoren,

deren Werke angeführt sind.